

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

Журнал крос-культурної освіти

Збірник наукових праць

№ 1 (2023)

Вінниця

**УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 4 від 18 жовтня 2023 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Жовнич Олесь Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (головний редактор).

Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (заступник головного редактора).

Лебедєва Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (відповідальний секретар).

Др. Ірина Устінова, Ph.D. In Linguistics, Професор, Південно-східний університет, м. Міссурі, США.

Др. Йоахім Франц, професор, Мангаймський університет, м. Мангайм, Німеччина.

Бучацька Світлана Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Галицька Олена Богуславівна, кандидат філологічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Громов Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дмітренко Наталія Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Дробаха-Сімонова Лариса Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Матієнко Олена Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Паславська Алла Йосипівна, доктор філологічних наук, професор, Львівський національний університет ім. І. Франка, м. Львів, Україна

Петров Олександр Олександрович, кандидат філологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Подзигун Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Черниш Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education. Вінниця: ВДПУ, 2023. № 1. 83 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми лінгвістики, філології, перекладу, теорії та методики навчання іноземних мов, а також методичної підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного педагогічного циклу

Засновник: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.

**Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University**

Journal of Cross-Cultural Education

Collection of Scientific Papers

№ 1 (2023)

Vinnytsia

УДК 378.016:81'243+81(06)
Ж91

Recommended by the Academic Council
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
minutes of a meeting № 4 of 18.10.2023

EDITORIAL BOARD

Zhovnych O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - editor-in-chief.

Ihnatova O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive editor.

Lebedeva N., candidate of pedagogical sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive secretary.

Dr. Ustinova I., Ph.D. In Linguistics, (Southeast Missouri State University, United States);

Dr. Joachim Franz, professor (Mannheim University, Germany).

Buchatska S., candidate of psychological sciences (Ph.D.), associate professor, (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Halytska O., candidate of philological sciences, associate professor (Lesya Ukrainka Volyn National University, Volyn, Ukraine).

Gromov Ie., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Dmitrenko N., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Drobakha-Simonova L., candidate of philological sciences (Ph.D.), associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Matienko O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Paslavska A., doctor of philological sciences, professor (Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine).

Petrov O., candidate of philological sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Podzygun O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).

Chernysh V., doctor of pedagogical sciences, professor, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine).

Journal of Cross-Cultural Education. Vinnytsia: VSPU, 2023. №1. 83 c.

The collection highlights current issues of linguistics, philology, translation, theory and methodology of teaching foreign languages, as well as methodological training of future teachers of subjects of the humanitarian pedagogical cycle.

Founder: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Certificate of state registration of the print media:
Series KV № 25466-15406R from 27.02.2023

© Authors of articles, 2023

ЗМІСТ

Філологія

Грачова І., Костюк К.

НАВЧАННЯ ІДІОМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЧАСУ, ГОДИНИ, ХВИЛИНИ,
МОМЕНТУ І СЕКУНДИ У СТАРШІЙ
ШКОЛІ.....7

Рябчун Г.

ФОНОСТИЛІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НІМЕЦЬКОМОВНИХ
ЕМОЦІЙНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ (ЕМОЦІЯ СТРАХУ).....16

Прадівляна Л., Козачишина О.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СИНЕСТЕЗІЯ ЯК ЗАСІБ ІМПРЕСІОНІСТИЧНОГО
ЗОБРАЖЕННЯ.....27

Теорія та методика навчання іноземних мов

Довгалюк Т., Подосиннікова Г., Паламарчук А.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ГРОМАДЯНСЬКА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» У
ХОДІ ПОЗАКЛАСНОЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАД
МІЖНАРОДНИМ ПРОЄКТОМ “CLIMATE ACTION PROJECT” В СТАРШИХ
КЛАСАХ.....35

Теорія і практика перекладу

Камінська М., Плоднік Ю.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ
РОМАНУ ДЕЛІЇ ОВЕНС «WHERE THE CROWDADS SING»51

Цифрові технології у навчанні іноземних мов

Дмітренко Н., Колядич Ю, Мельник Л.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ64

Інноваційні методики навчання

Малінка О., Лобачук І.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ
АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ.....76

CONTENT

Philology

Riabchun H. PHONOSTYLISTIC CHARACTERISTICS OF GERMAN EMOTIONAL EXPRESSIONS (THE EMOTION OF FEAR).....7

Hrachova I., Kostuk K.
LEARNING IDIOMS FOR TIME, HOUR, MINUTE, MOMENT AND SECOND IN HIGH SCHOOL.....16

Pradivlianna L., Kozachyshyna O.
LEXICAL AND SEMANTIC SYNESTHESIA AS A MEANS OF IMPRESSIONISTIC IMAGERY.....27

Theory and methods of teaching foreign languages

Dovgaliuk T., Poddosynikova H., Palamarchuk A.
IMPLEMENTATION OF THE CONTENT LINE "CIVIC LIABILITY" DURING ENGLISH LANGUAGE EXTRACURRICULAR GROUP WORK ON THE INTERNATIONAL PROJECT "CLIMATE ACTION PROJECT" IN SENIOR CLASSES.....35

Translation theory and practice

Kaminska M., Plodnik J.
FEATURES OF REALIA RENDERING IN THE UKRAINIAN TRANSLATION OF DELIA OWENS' NOVEL «WHERE THE CRAWDADS SING»51

Digital technologies in teaching foreign languages

Dmitrenko N., Koliadych J., Melnyk L.
USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH COMMUNICATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS.....64

Innovative teaching methods

Malinka O., Lobachuk I.
FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A SECONDARY SCHOOL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM.....76

УДК 373.5.016: 811.111'373.7
DOI: 10.31652/2786-9083-2023-1-7-16

Ірина Грачова, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0000-0002-6963-3936

ihrachova@vspu.edu.ua

Катерина Костюк, магістр кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
kateryna.kulyk.3ba@gmail.com

НАВЧАННЯ ІДІОМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЧАСУ, ГОДИНИ, ХВИЛИНИ, МОМЕНТУ І СЕКУНДИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається сутність поняття «фразеологія», «ідіома», аналізуються різні погляди науковців на класифікацію фразеологічних одиниць. Досліджено та уточнено ефективність прийомів та методів навчання ідіом з часовим компонентом учнів старших класів, а також розроблено систему завдань та вправ для вивчення таких сполучень.

Під час теоретичного та практичного вивчення мови активна увага приділяється усім рівням мови. Враховуючи той факт, що фразеологія є однією з найскладніших галузей лексикології англійської мови, можна стверджувати, що існує велика потреба у вивченні та дослідженні цієї проблеми.

З огляду на складність явища фразеології, а також поняття фразеологічної одиниці, дана тема дуже часто ігнорується у школах і розглядається опосередковано, або ж взагалі не вивчається. Отож, існує неабияка потреба у розробленні нових методів та методик навчання фразеологічних одиниць учнів старшої школи, які в найближчому майбутньому будуть вступати до закладів вищої освіти, а отже розширювати свій кругозір, соціальні та культурні навички.

Актуальність зазначеної проблеми зумовила потребу у дослідженні лінгводидактичних основ навчання фразеологізмів з компонентом *time, hour, minute, moment, second* учнів старшої школи.

Мета дослідження полягає у створенні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці прийомів та методів навчання фразеологічних одиниць учнів старшої школи, з урахуванням їх вікових, психологічних особливостей та інтересів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що проаналізовано та уточнено ефективність прийомів та методів навчання фразеологізмів з часовим компонентом учнів старших класів, а також розроблено систему завдань та вправ для вивчення таких фразеологізмів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що створено систему вправ та прийомів для навчання фразеологізмів учнів старших класів, які можуть застосовуватися на уроках англійської мови під час вивчення відповідної теми.

Ключові слова: ідіоми, класифікація, фраземи, фразеологія, переклад

Iryna Hrachova, Ph.D.(Philology), Associate Professor of the English Philology Department

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Katerina Kostyk, Master of the English Philology Department

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

The article reveals the essence of the concept's "phraseology", "idiom". Different scientific views on the classification of phraseological units are analyzed. The effectiveness of techniques and methods of teaching idioms with a time component for high school students is researched and clarified, and a system of tasks and exercises for learning such idioms is developed.

During the theoretical and practical study of the language, active attention is devoted to all levels of the language. Considering the fact that phraseology is one of the most complex branches of English lexicology, it can be argued that there is a great need for studying and researching this problem. Given the complexity of the phenomenon of phraseology, as well as the concept of a phraseological unit, this topic is very often ignored in schools and considered indirectly, or not studied at all. Therefore, there is an urgent need for the development of new teaching methods of phraseological units for

high school students, who in the near future will enter higher education institutions, and therefore expand their horizons, social and cultural skills.

The relevance of the mentioned problem led to the need of studying the linguistic didactic foundations of teaching phraseological units with *the time, hour, minute, moment, second component* for high school students.

The purpose of the research is to create, theoretically justify and experimentally test techniques and methods of teaching phraseological units for high school students, taking into account their age, psychological characteristics and interests.

The scientific novelty of the research lies in the fact that the effectiveness of techniques and methods of teaching idioms with a time component for high school students, as well as developed a system of tasks and exercises for learning such idioms is analyzed and clarified.

The practical significance of the obtained research results is that a system of exercises and techniques has been created for teaching idioms to high school students, which can be used in English lessons when studying the relevant topic.

Keywords: idiom, classification, phraseme, phraseology, translation

LEARNING IDIOMS FOR TIME, HOUR, MINUTE, MOMENT AND SECOND IN HIGH SCHOOL

Language plays a crucial role in the process of constructing a nation. The development of language depends directly on the development of society. That is why over time, the research is conducted, new laws and rules of use are discovered. A large number of scholars pay considerable attention to every aspect of different parts of speech. Considering the fact that phraseology is one of the most challenging branches in English Lexicology, it could be argued that there is a high need for studying and researching this problem.

The relevance of this study is that acquainting students with the culture and traditions of the countries whose language is being studied as an integral part of learning English at school. Achieving this goal is possible through the active study of various phraseological units of the English language. The world of phraseological units of the modern English language is large and diverse, it certainly deserves due attention and research. Without knowledge of phraseological units, the student will not be able to become a mature and equal participant in communication with the native speaker of the language being studied, as he will not be able to use it freely in various communicative situations.

Thus, **the purpose of this article** is to study the need for teaching English phraseology in senior classes of secondary education institutions, to determine the key methods of teaching phraseological units that exist in modern linguistic didactics, as well as to present some practical tasks that will contribute to the acquisition of phraseological units in high school.

As with any linguistic problem, there is a high need to define the term 'phraseological unit' and its classifications which are numerous. The systematization and characterization of phraseological units, as well as the need for special methods of their study, were first substantiated by Ch. Bally. However, he does not raise the issue of separating phraseology into a separate linguistic discipline. His ideas formed the basis of many theories and classifications that still exist today (Vlasenko, 2019).

The term "phraseologism" is not a characteristic issue to Anglo-American linguistics. L.P. Smith uses the word "idiom" and explains it in such a way that it is a feature of language, a speech anomaly, because it violates grammatical rules and logical laws of language. The Oxford dictionary defines the term "idiom" as follows: a group of words whose meaning differs from the meaning of individual words. Webster's dictionary gives several meanings of the term: language characteristic of a people or district, community or class; syntactic, grammatical or structural form of language; a construction or expression that does not have a literal meaning and does not conform to the typical patterns of language (Komar, 2011, p. 129).

According to J.Sedl and W. Mc. Mordie, a phraseological unit is a group of words that together mean something completely different from the meaning of individual words, forming an idiom. There is a somewhat a similar opinion that phraseological units are unmotivated groups of words that cannot be freely composed in speech, but are reproduced as ready-made units, which was presented by R.S.Ginzburg (Robo, 2013, p. 590).

The classification of phraseological units is no less a controversial concept in linguistics, in particular in the English language. The opinions of scientists are also divided on this issue. There are several key classifications that have been developed by a number of linguists and are currently being refined. The basis of each classification is a certain criterion by which it is developed, which explains their diversity. So, at the moment, the following classifications exist in the theory of phraseology: semantic, structural, structural-semantic, grammatical, functional, genetic, ideographic and stylistic (Denysova, 2015).

Semantic classification was first proposed by Ch. Bally, who scientifically proved the need to study stable compounds. He divided phraseological units into four types:

- free phrases;
- phraseo-logical fusions;
- phraseological unities;
- phraseological combinations (Denysova, 2015, p. 17).

The Ukrainian linguist L. Bulakhovskyi, classifying stable word combinations from the standpoint of their semantics, singles out two groups: idioms and phraseological units. Idioms are peculiar expressions from certain languages, which are integral in their usage and meaning, and require the selection of a counterpart with a similar stylistic color when translating. The second group – phraseological units – are ordinary phrases that can be decomposed in terms of content, but are established in the language as material for a widely used quotation (Denysova, 2015, p. 16).

According to the contextual approach, phraseological units are divided into phrasemes and idioms. A phrase always consists of two components, where one has a phraseologically connected meaning, i.e. is constant, and the other is determined by the context. In idioms, the new meaning is created wholly, because the original meaning of each element can be weakened or even completely lost (Drobotenko, 2017, p.38).

Qualitative theoretical knowledge of phraseology will help teachers choose the right approaches and methods for teaching phraseological units at school. During the implementation of any training, it is necessary to take into account the general didactic and methodical principles of training. It is their observance that makes it possible to build the educational process as efficient as possible and ensure comprehensive assimilation of the material. The existing general didactic principles indicate the need to take into account the age, individual-level characteristics of students when planning the educational process. Particular attention should be paid to the relevance of the material to the age characteristics and perception of students. This approach ensures the optimal development of language skills and the ability to use phraseological units in accordance with the student's cognitive abilities. In particular, the methodical principles of teaching phraseological competence emphasize the importance of using comparison, analogy and juxtaposition for better assimilation of the material (Bondarenko, 2019), (Marius-Costel, 2010).

Most methodological materials that describe the learning of phraseological units lean towards a number of techniques that are commonly used to learn them, namely:

- establish the lexical meaning of phraseological units with the help of a dictionary, illustrations, an independent search on the Internet.
- find and highlight a phraseological unit in a sentence, finding out in which context it is used, how it is combined with other parts of the sentence.
- replace the selected word in the sentence with a phraseological unit which is synonymous or antonymous to it (Barsuk, 2013);
- divide phraseological units into meaningful groups;
- based on the provided phraseology, draw a picture that reflects its meaning;
- use the provided phraseology in your own sentence (orally or in writing);
- test tasks aimed at working with phraseological units (Sokaljsjka, 2019, p. 117).

Among the generalized methods of teaching phraseological units, the following are distinguished: learning a phraseological unit in context; learning phraseological units with the help of illustrations; learning phraseological units with the help of group discussions; learning phraseological units using dialogues and role-playing games; learning phraseological units with the help of stage reading; learning phraseological units by retelling and rewriting (Mykhajlysyn, 2012, p. 106).

Let's consider each method in more detail:

- learning a phraseological unit in context. Most researchers agree that language learning and context are two inseparable concepts and one cannot exist without the other. Contextual information around a phrase will help to understand its meaning, so it is important for teachers to provide students with rich context. Interesting stories usually attract the attention of students and easily captivate them. Thus, introducing English idioms into the story can help students understand and remember them better.
- learning phraseological units with the help of group discussions. Group conversation can provide students with rich opportunities to acquire the social and linguistic knowledge they need to understand the new idioms they encounter. Also,

during these types of tasks, the teacher's speaking time decreases and the students' speaking time increases, which positively affects the assimilation and the use of learned phraseological units in speech.

- learning phraseological units with the help of stage reading. This method is seen as an interesting and motivating strategy that can give readers a logical reason to reread a text and further improve their word recognition, reading fluency, and reading comprehension (Marius-Costel, 2010).

- learning phraseological units using dialogues and role-playing games. They are useful written and spoken activities. Writing dialogues can encourage students to write without strain as they work in pairs, and role plays can help them remember the dialogue they have written through repetition. Moreover, working in pairs reduces the level of anxiety that usually often prevails in foreign language lessons.

- learning phraseological units with the help of illustrations. A number of scholars claim that illustrations are an effective means of scaffolding when reading foreign language texts. With the help of different photos, you can explain a word, and sometimes a whole sentence. Sometimes it happens that phraseology has such a metaphorical meaning that it is difficult to explain it by using even more words. Therefore, it is effective to present English idioms accompanied by visual stimuli that clearly illustrate the idioms being studied (Tkachenko, 2013).

Hugh Dellar claims that in addition to the traditional stages of learning new material, teachers very often forget about the repetition stage, which in turn affects the quality of learning new lexical units. He is a supporter of the lexical approach to learning a foreign language, and since phraseological units are in many ways similar to lexical ones, it is possible to apply the presented methods to the repetition of phraseological units:

- sentences and dialogues with gaps. Having chosen 10-15 units, the teacher creates sentences with gaps, or uses those that the students have already encountered. In this way, they recall the meaning of phraseological units, as well as the context in which they can be used.

- questions that encourage the use of the word in the situation. The teacher continues to work with the selected idioms, and asks a number of questions that may relate to the context of the use of this or that unit, the selection of synonyms/antonyms for the given units, recalling a life situation where these idioms could be used.

- use of translation. Having created a series of sentences or parts of sentences with the provided phraseological units, the teacher gives them to the students for translation. They can work in pairs and choose the best translation. It is worth paying attention to the fact that translations may differ, as English phraseological units often do not have equivalents in the Ukrainian language.

- restructuring of the text. Using the thematic text with selected phraseological units, give the task to students to replace them with other words and expressions that would convey their meaning. It is possible to change the task and, conversely, to replace the usual phrases in the answers with phraseological units (Dellar, 2016, p. 126).

Teachers often recognize the big problem of first-year students of foreign language faculties, i.e. yesterday's eleventh graders – the poverty of phraseological knowledge and the avoidance of phraseological units in speech. This disadvantage is particularly noticeable due to the fact that the English language is distinguished by a large number of phraseological units that reflect the culture, folk creativity and everyday life of native speakers (Glasunova, Hrachova, 2023), (Gordijenko, 2018). This problem not only depends on the professional skills of teachers or the organization of the educational process, but is also related to the material and technical support of the educational process. The insufficient availability of textbooks and limited access to the Internet limit students' opportunities to familiarize themselves with various idioms and additional resources that could improve their understanding and use of idioms in speech.

With this in mind, a number of textbooks and teaching-methodical complexes recommended by the Ministry of Education and Science for use in schools, as well as those that are directly used in schools, were analyzed. Since the textbook is the main source of information and new material, the basis of this or that topic should be fully covered in them. Among the recommended 5 textbooks by Ukrainian authors, only one of them separately highlights a number of phraseological units that will be studied in each topic. In the rest of the textbooks, idioms are not given a place at all, or they are combined with other lexical units and do not stand out in any way.

In addition to these main textbooks from Ukrainian publishers, schools also use textbooks from Pearson and MM publications, namely: the educational and methodological kit for the English language "Longman Exam Activator" and ZNO Leader Plus for Ukraine B2. In these textbooks, a list of vocabulary for study is added to each thematic section, where a separate place is given to phraseological units. The section also has separate exercises for practicing these expressions. The tasks are typical and sound like this: "Connect the idiom and its meaning", "Guess the meaning of the expression from the context", "Complete the sentence with a word from the table". However, even in these textbooks, an insufficient number of phraseological units with a time marking component is presented. Ukrainian authors pay much less attention to phraseology and almost do not cite phraseological units as separate lexical material for study. In the texts for reading and listening, in the grammar rules, the following phraseological units are available: *from time to time*, *wait a moment/minute/second*, *a waste of time*, *for the time being*. Most of them are phraseological combinations and their meaning is easy to understand from the context. Textbooks lack tasks that would help students learn these phraseological units.

That is why there is a great need to pay more attention to the study of phraseological units with a time component in senior classes and to develop a set of exercises for their better acquisition.

The set of exercises for teaching phraseological units with *time*, *hour*, *minute*, *moment*, and *second* components includes exercises for training the material at the level of words, phrases, sentences, and supra-phrase unity, which can be performed by students in written or oral form, in class or independently.

The presented exercises provide mastery of a phraseological unit at three levels: meaning, form and functions in speech activity:

- exercises on the semanticization of phraseological units;
- preparatory training exercises of receptive and productive direction on: differentiation, repetition, grouping.
- substitution exercises: filling in blanks, additions, substitutions.
- construction exercises: correcting errors, filling gaps in the sentence/text, replacing words with their synonyms, constructing speech expressions according to the scheme or with given components, completing speech expressions.
- transformation exercises: expanding the sentence/utterance.
- to activate phraseological material: formulating answers to questions, producing text in oral or written form (Dolynskyj, 2015).

Some examples of exercises are provided:

Exercise 1

Purpose: Formation of the lexical skill of using idioms to denote a certain time of the day.

Type: non-communicative, receptive, matching test.

Instruction: Match the idioms with their definitions:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1) at an ungodly hour | a) till very late |
| 2) the small hours | b) very early or very late and therefore annoying |
| 3) till all hours | c) the early hours of the morning immediately after midnight |
| 4) rush hours | d) a busy time when people are traveling to or from work |

Exercise 2

Purpose: Awareness of the structure of a phraseological unit.

Type: non-communicative, receptive, grouping.

Instruction: Sort the following idioms according to their structure.

mark time, only time will tell, kill time, zero hour, a New York minute, wait a minute, the psychological moment, wait a second, an hour in the morning is worth two in the evening, be having a moment, time is money, the evil hour, time and tide wait for no man, rush hour, there's a first time for everything, the small hours, a split second.		
Verb + noun	Adj + noun	sentences

Exercise 3

Purpose: Formation of lexical skills of explaining learned words with the help of other lexical units.

Type: semi-communicative, receptive-reproductive, "Crocodile" game.

Instruction: Each of you will get a card with three different phraseological units. Your task is to explain these words to your classmates without naming the given words.

Card 1: keep late hours, the moment of truth, time is money.

Card 2: in one's hours of ease, in the heat of the moment, kill time.

Card 3: one's finest hour, be having a moment, ahead of your time.

Exercise 4

Purpose: Formation of lexical skills of using learned words to create test tasks. Development of creative thinking.

Type: semi-communicative, reproductive, writing test tasks.

Instructions: Make up a test for your classmates using the following idioms: only time will tell, just in the nick of time, zero hour, up to the minute, fifteen minutes of fame, not for a/one minute, wait a minute.

Exercise 5

Purpose: Formation of the ability to tell a story at the level of supra-phrase unity based on thematic vocabulary.

Type: communicative, receptive-reproductive, creating a story.

Instructions: Create a story about the meeting of two old friends who haven't seen each other for many years. Use the vocabulary you have learned on the topic.

Exercise 6

Purpose: Formation of speech dialogic skills, development of creative thinking.

Type: communicative, productive, conversation between students.

Instruction: Work in pairs. Each pair will receive a list of phraseological units related to time. Student A will start the dialogue. Choose one of the phraseological units from the list and make up a sentence with it. Student B, respond to Student A's sentence, incorporating another phraseological unit from the list. Continue the conversation in a meaningful way, using the expressions creatively and appropriately.

List of phraseological units: fifteen minutes of fame, a New York minute, at an ungodly hour, till all hours, just a minute, not for a/one minute, wait a minute, keep late hours, in one's hours of ease, one's finest hour, rush hour, the darkest hour is just before the dawn, wait a second/moment, not for a moment, for the moment, the moment of truth, on the spur of the moment, be having a moment.

This approach allows students not only to familiarize themselves with phraseological expressions but also to understand their meaning and use them in context. It also contributes to the expansion of students' vocabulary, improvement of grammar and pronunciation skills, and development of understanding and use of nuances of word meanings. Thus, the use of a set of exercises in English lessons during the study of idioms is an important step in improving students' language skills and contributes to their successful acquisition and use of idioms in real communicative situations.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барсук С.Л. Ефективні підходи до навчання студентів англійської мови. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2013. №63. С. 241–245.
2. Бондаренко В. Специфічні методичні принципи навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей*. 2019. С. 10–16.
3. Власенко Л. В., Тригуб І. П. Фразеологічні одиниці та їх класифікація. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2019. Т. 3, № 39. С. 10–13.

4. Глазунова Т.В., Грачова І.Є., Кузьміна С.А. Застосування студентоцентрованого навчання у підготовці вчителів на факультеті іноземних мов. Наукові записки ВДПУ імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. № 73. 2023. С.13–18
5. Гордієнко К. О. Методика викладання у навчанні іншомовних фразеологічних зворотів студентів факультету іноземних мов. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія.* 2018. № 37(2). С. 51–54.
6. Денисова А.С. Проблема дослідження класифікацій фразеологічних одиниць у лінгвістиці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету.* 2015. № 6. С. 13–21.
7. Долинський Є. Методика формування іншомовної лексичної компетентності за допомогою посібника елективного курсу «Моя Франція». *Збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника».* 2015. №15. С. 179–186.
8. Дроботенко В. Ю. Фразеологічні утворення в різноструктурних мовах (на матеріалі української, англійської та іспанської мов). *Філологічні студії.* 2017. № 8. С. 36 – 41.
9. Комар Л. Фразеологія як наука і її предмет дослідження. *Молодь і ринок.* 2011. Т. 3, № 74. С. 128–132.
10. Михайлишин У.І. Ознайомлення учнів старших класів середньої школи із фразеологічними одиницями німецької мови орнітологічного змісту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2012. №24. С. 104–107.
11. Сокальська Ю.О. Методичні прийоми для вивчення ідіом англійської мови. *Молодий вчений.* 2019. №1(65). С. 115–119.
12. Ткаченко Н.М. Навчання учнів старшої школи говоріння англійською мовою на основі комунікативних фразеологічних одиниць. *S-World.* 2013. №12. С. 5–11.
13. Турбарова Н.К. Про деякі аспекти фразеологічної роботи на уроках читання у контексті реалізації компетентнісного підходу. *Наука і освіта.* 2014. №3. С. 187–190.
14. Dellar H., Walkley A. Teaching lexically. Principles and practice. Stuttgart : Delta Publishing, 2016. 152 p.
15. Marius-Costel E. The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Sino-US English Teaching.* 2010. Vol. 7. No. 9. P. 24–34.
16. Robo L. A Diachronic and source approach of phraseological units – theories of definition, criteria and structure analysis in English and Albanian language. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies.* 2013. № 9. P. 589–596.
17. Wu Su-Yueh. Effective Activities for Teaching English Idioms for EFL Learners. In *The Internet TESL Journal.* 2008. № 3. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Wu-TeachingIdioms.html> (дата звернення: 29.09.2023).

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Barsuk S.L. (2013). Efektyvni pidkhody do navchannja studentiv anghlijskoho movy.[Effective approaches to teaching English language students]. Collection of Scientific Works “Pedagogical Sciences”. No. 63. P.241-245. [in Ukrainian].
2. Bondarenko V. (2019). Specyfichni metodychni pryncypy navchannja inozemnoji movy. [Specific methodical principles of foreign language learning]. Actual Problems of Teaching Foreign Languages for Special Purposes. pp. 10-16. [in Ukrainian].
3. Vlasenko L. V., Trygub I. P. (2019). Frazеologhichni odynyci ta jikh klasyfikacija. [Phraseological units and their classification]. Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Vol.3. No.39. pp.10-13. [in Ukrainian].
4. Glazunova T.V., Hrachova I., Kuzmina S.A. (2023). Zastosuvannja studentocentrovanoj navchannju pidghotovci vchyteliv na fakul'teti inozemnykh mov. [Application of student-centered learning in teacher training at the faculty of foreign languages]. Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology. No. 73. pp.13-18. [in Ukrainian].
5. Gordijenko K. O.(2018). Metodyka vykladannja u navchanni inshomovnykh frazeologhichnykh zvorotiv studentiv fakul'tetu inozemnykh mov. [Teaching methodology in teaching foreign language phraseological units to students of the Faculty of Foreign Languages]. Scientific Bulletin of International Humanitarian University. Series: Philology. No.37(2). pp.51-54. [in Ukrainian].
6. Denysova A.S. (2015). Problema doslidzhennja klasyfikacij frazeologhichnykh odynycj u linghivistyci. [The problem of studying classification of phraseological units in Linguistics]. Scientific Notes of Berdyansky State Pedagogical University. No. 6. pp.13-21. [in Ukrainian].
7. Dolynskij Je. (2015). Metodyka formuvannja inshomovnoji leksychnoji kompetentnosti za dopomoghoju posibnyka elektyvnogho kursu «Moja Francija». [The method of formation of foreign language lexical competence using the manual of the elective course “My France”]. Collection of Scientific Works “Problems of the modern textbook”. No. 15. pp.179-186. [in Ukrainian].
8. Drobotenko V. Ju. (2017). Frazеologhichni utvorennja v riznostrukturnykh movakh (na materialy ukrajinsjkoji, anghlijskoho ta ispanjskoho mov). [Phraseological formations in multi-structured languages (based on the material of the Ukrainian, English, Spanish languages)]. Philological Studies. No.8. pp. 36-41. [in Ukrainian].

9. Komar L. (2011). Frazеologhija jak nauka i jiji predmet doslidzhennja. [Phraseology as a science and its subject of research]. Youth and the Market. Vol.3. No 74. pp.128-132. [in Ukrainian].
10. Mykhajlyshyn U.I. (2012). Oznajomlennja uchniv starshykh klasiv serednjoji shkoly iz frazeologhichnymy odyncjamy nimeckoji movy ornitologhijnogho zmistu. [Acquaintance of senior high school students with phraseological units of the german language of ornithological content]. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. No. 24. pp. 104-107. [in Ukrainian].
11. Sokaljsjka Ju.O. (2019). Metodychni pryjomy dlja vyvchennja idiom anghlijskoho movy. [Methodical techniques for studying English idioms]. A young scientist. No. 1(65). pp.115-119. [in Ukrainian].
12. Tkachenko N.M. (2013). Navchannja uchniv starshoji shkoly ghovorinnja anghlijskoho movoju na osnovi komunikatyvnykh frazeologhichnykh odyncj. [Teaching high school students to speak English based on communicative phraseological units]. S-word. No.12.pp.5-11. [in Ukrainian].
13. Turbarova N.K. (2014). Pro dejaki aspekty frazeologhichnoji roboty na urokakh chytannja u konteksti realizaciji kompetentnisnogho pidkhodu. [About some aspects of phraseological work in reading lessons in the context of the implementation of the competence approach]. Science and Education. No.3pp.187-190. [in Ukrainian].
14. Dellar H., Walkley A. (2016). Teaching lexically. Principles and practice. Stuttgart : Delta Publishing. 152 p.
15. Marius-Costel E. (2010). The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Sino-US English Teaching*. Vol. 7. No. 9. pp. 24–34.
16. Robo L.(2013). A Diachronic and source approach of phraseological units – theories of definition, criteria and structure analysis in English and Albanian language. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. № 9. pp. 589–596.
17. Wu Su-Yueh. (2008). Effective Activities for Teaching English Idioms for EFL Learners. In *The Internet TESL Journal*. № 3. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Wu-TeachingIdioms.html>

УДК 811.112.2'342'38

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-1-16-26

*Ганна Рябчун, асистент кафедри німецької філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-0864-7883
hbalakirjeva@gmail.com*

ФОНОСТИЛІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЕМОЦІЙНИХ ВИСЛОВЛЕНЬ (ЕМОЦІЯ СТРАХУ)

Метою дослідження є аналіз фонетичних характеристик емоційних висловлень на прикладі базової емоції страху та визначення ролі компонентів інтонації під час вираження емоцій в спонтанному мовленні. Для вирішення проблем дослідження використано низку взаємопов'язаних методів, таких як системні, теоретичні методи (аналіз, систематизація, порівняння, класифікація наукових джерел інформації), метод отримання експериментальних даних базується на використанні загальнонаукових методів (лінгвістичного спостереження, порівняння, вимірювання), а також фонетичних методів (аудитивний, графічний і спектрографічний види аналізу), а їх опрацювання здійснюється за допомогою кількісного аналізу. Інструментальний аналіз мовленнєвого матеріалу проводився за допомогою програми PRAAT. Versus 4.5. Загалом було проаналізовано 38 синтагм. Для кожного з дикторів порівнювались фонетичні характеристики емоційно нейтрального та емоційно маркованого мовлення. Наукова новизна одержаних результатів визначається тим, що в роботі встановлено спільні та специфічні просодичні характеристики, які визначають німецьке емоційне мовлення для базової емоції «страх», представлених варіативністю тональних, динамічних та темпоральних акустичних характеристик мовлення. За допомогою аудитивного та інструментального аналізу визначено маркери емоції «страх», зокрема, встановлено, що темп мовлення дикторів стає швидшим, а інтенсивність мовлення, порівняно з емоційно нейтральним мовленням, підвищується. Помітною також є різниця у показниках паузальної організації, крутизни зміни частоти основного тону, що дозволяє стверджувати що досліджувана емоція «страху» має всі яскраво виражені відмінності у корелятах порівняно з емоційно нейтральним мовленням. У результаті проведеного аналізу можемо зробити висновок, що як в емоційно нейтральному мовленні, так і при вираженні емоції «страх», переважає проклітичний спосіб утворення ритмічних груп, а у ролі проклітиків та енклітиків можуть виступати як самостійні частини мови (іменники, займенники, дієслова, прислівники), так і службові (сполучники, прийменники тощо). Основним словом ритмічної групи переважно виступають іменник та прислівник.

Ключові слова: просодія; інтонація; емоційне мовлення; базові емоції; інструментальний аналіз

*Hanna Riabchun, assistant of the German Philology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-0864-7883*

PHONOSTYLISTIC CHARACTERISTICS OF GERMAN EMOTIONAL EXPRESSIONS (THE EMOTION OF FEAR)

The purpose of the research is to analyze the phonetic characteristics of emotional expressions on the example of the basic emotion of fear and to determine the role of intonation components in expressing emotions in spontaneous speech. To solve research problems, a number of interrelated methods were used, such as systematic, theoretical methods (analysis, systematization, comparison, classification of scientific sources of information), the method of obtaining experimental data is based on the use of general scientific methods (linguistic observation, comparison, measurement), as well as phonetic methods (auditory, graphic and spectrographic types of analysis), and their processing is carried out using quantitative analysis. Instrumental analysis of speech material was carried out using the PRAAT program Versus 4.5. In total, 38 syntagms were analyzed. The phonetic characteristics of emotionally neutral and emotionally marked speech were compared for each speaker. The scientific novelty of the obtained results is determined by the fact that the work establishes common and specific prosodic characteristics that determine German emotional speech for basic emotion of fear, represented by the variability of tonal, dynamic and temporal acoustic characteristics of speech.

The markers of the emotion «fear» were identified using auditory and instrumental analysis. It was found that the speakers' speech rate becomes faster and the intensity of speech increases compared to emotionally neutral speech. There is also a noticeable difference in the percentage indicators of the pause organization, and the variability of the basic speech tone frequency, which allows us to claim that the researched emotion of «fear» has all pronounced differences in correlates compared to emotionally neutral speech. As a result of the analysis, we can conclude that both in emotionally neutral speech and in the expression of the emotion «fear», the proclitic method of forming rhythmic groups prevails. Proclitics and enclitics can be different parts of speech (nouns, pronouns, verbs, adverbs, conjunctions, prepositions, etc.). The main words of a rhythmic group are mostly nouns and adverbs.

Keywords: prosody; intonation; emotional speech; basic emotions; instrumental analysis

The relevance of the work is due to the need to reveal the main markers of the basic emotion of fear, which determine the speakers' speech by such prosodic characteristics as variability of melody, rhythmic and pause organization, intensity and tempo of speech.

Problem formulation. Intonation is an integral part of speech and a powerful tool for influencing the listener, as intonation is one of the means of expressing various types of emotions – surprise, admiration, joy, sadness, fear, anger. Intonation is a complex set of tools that includes melody, phrasal stress, speech rate and intensity, pause organization, rhythm, and timbre.

Intonation often conveys more information than words, because the manner in which the utterance is made sometimes has a stronger impact on the listener than the meaning of what is said. Sometimes it is the intonation that helps to finally understand the true meaning of the message. Even more: thanks to intonation, a person is able to recognize a particular emotion of the interlocutor without speaking their language.

The problem of the relationship between intonation and emotion identification has been studied by R. Jakobson, W. Zendlmeyer, M. Klymenko, A. Kalita, O. Steriopolo, and others. Despite the powerful theoretical base and the presence of experiments devoted to the issue of acoustic expression of emotions in speech, there are a number of insufficiently disclosed questions that require resolution. So, in particular, the question of the main prosodic characteristics, which act as defining markers of emotional speech, is debatable.

Results of theoretical and experimental studies on the expression of emotions in speech. Explanation of emotional phenomena in language is one of the

most difficult problems of modern linguistics. First, emotions themselves are complex, both as a phenomenon of the human psyche and their linguistic representations (Balakirieva, 2022, p. 5). Classifications of emotional states differ in the approach to their allocation, which indicates the complexity of the issue and its correlation with a number of disciplines. In numerous studies of emotions, a common position is their division into positive and negative (Honcharuk; Banziger, 2005; Kalyta, 2018; Sendlmeier, 2012). Although this classification is generally appropriate, the concept of positivity/negativity as applied to emotions needs to be clarified.

Emotions such as anger, fear, and shame cannot always be categorized as negative. A systematic consideration of the problem requires the need to describe a certain minimum of characteristics that contain basic emotions.

It can be concluded that at the level of phonetic characteristics, we can talk about a systematic change in a number of means in certain directions, which creates the impression of these basic emotions, which are perceived as «markers» of emotional speech.

One of the main problems in the study of emotional speech is the analysis and synthesis of data on the universality and specificity of the expression of emotional states in different languages. Most physiological studies point to a single biological basis for emotions (Klymenko, 2016; Klymenko, 2018). The reason lies in the fact that some of them have a universal expression that does not require knowledge of the language. But there are also emotions that can be correctly understood by speakers of one language and misinterpreted by speakers of another.

The aim of the study is to analyze the phonetic characteristics of emotional expressions on the example of the basic emotion of fear and to determine the role of intonation components in expressing emotions in speech.

The following **research tasks** were defined:

- to develop a methodology for the experimental phonetic study of the main prosodic characteristics of emotionally neutral and emotionally colored speech;
- to investigate phonetic characteristics in the spontaneous speech of native German speakers in Germany and to establish a certain set of prosodic characteristics inherent in the emotion of fear;
- to describe the common and distinctive features of the main prosodic characteristics of emotionally neutral and emotionally marked speech for the emotion of fear.

Results of prosodic analysis of German emotional expressions

In total, 38 syntagms were analyzed – semantically and phonetically organized parts of a sentence (Steriopolo, 2004, p.219):

- 21 syntagms for expressing the emotion of fear;
- 17 syntagms had neither a positive nor a negative color, which were considered as emotionally neutral and served as a basis for comparison with emotionally colored ones. The phonetic characteristics of emotionally neutral and emotionally marked speech were compared for each speaker.

Speakers' ages range from 20 to 30 years old. The material was downloaded from YouTube and converted from MP4 to WAV format using Movavi Video Converter 10. To achieve the purpose of the study, a comprehensive method of auditory and instrumental analysis of the material was used (Balakirieva, 2022, p. 6).

The emotion of fear can be identified quite easily using the auditory method. It should also be noted that all speakers have a cry in the process of speaking.

For analysis are presented:

- a man's viewing and reaction to scary videos;
- the speech of announcers during the online horror game.

Pauses

Using the PRAAT electronic program, the following indicators were established, which are presented in Table 1.

Table 1. A fragment of the protocol for recording experimental data of the study of the time limits of pauses in the expression of the emotion «Fear»

Length of pauses	Emotional speech	Emotionally neutral speech
	in %	in %
extra short (<200 мс)	33	56
short (220–500 мс)	8	33
medium (520–800 мс)	–	11
long (820–1200 мс)	–	–
extra-long (>1200 мс)	58	–

All three speakers had extra-long pauses of tension when they found it difficult to choose words and describe their reaction. The pauses were used for psychological needs: to catch their breath, to calm down.

The conducted analysis allows us to state that the speakers' speech coloured by the emotion «fear» is characterised by a small number of hesitant pauses: only 3 examples of «noisy hesitation», namely sighs, were found.

The emotionally neutral speech included 4 hesitation phrases (*genau, aber, ich weiß, und ja*) and 2 examples of lengthening of speech sounds.

Table 2. Hesitation pauses in speech coloured by the emotion «fear»

	Fear	Emotionally neutral speech
	Quantity	

Silent pauses	24	21
«Noisy hesitation»	3	–
Phrases of hesitation	–	4
Lengthening of speech sounds	–	2

2. Speech tempo

After listening to the recording, it was concluded that emotionally coloured statements were spoken faster, with noticeable emphasis. The 2 speakers repeated shouts such as «*Nein, nein, nein*» or «*oh Gott, oh Gott*» when they were anxious. In such cases, the speech tempo was as fast as possible.

Table 3. Speech tempo (number of syllables spoken per minute)

	Emotional speech	Emotionally neutral speech
Speaker V.M.	300	312
Speaker L.	305	298
Speaker E.M.	296	280

The analysis of the obtained data made it possible to establish a partial contrast of the phonetic characteristics of the speech tempo of emotionally colored and emotionally neutral speech, which consists in the fact that 2 announcers have a significantly faster tempo of emotional speech, and the maximum difference between the number of spoken syllables per minute of emotionally colored and emotionally neutral speech is 16 syllables.

3. Sound intensity

With the help of electronic analysis in the PRAAT program, the intensity indicators were established, which are shown in the table 4 below.

Table 4. A fragment of the protocol for recording experimental data on the intensity of the expression of the emotion «Fear»

	№	Emotional speech	Emotionally neutral speech
		Sound intensity (dB)	Sound intensity (dB)
5	1.	81,5	78,0

	2.	77,8	79,2
	3.	75,2	80,6
	4.	77,7	77,5
	5.	74,7	75,6
	6.	81,6	76,3
	7.	81,1	77,2
	8.	84,2	—
Speaker L.	1.	78,8	79,9
	2.	71,5	74,8
	3.	73,3	73,1
	4.	68,5	74,9
	5.	73,0	74,2
	6.	75,5	—
Speaker E.M.	1.	77,6	76,1
	2.	80,6	71,9
	3.	83,0	76,1
	4.	80,2	75,9
	5.	79,2	75,5
	6.	76,1	—
	7.	77,5	—

Table 5. Intensity range (in dB)

	Emotional speech	Emotionally neutral speech
Speaker W.M.	9,5	5,0
Speaker L.	10,3	6,8
Speaker E.M.	6,9	4,2

According to the study, the intensity range in emotionally colored speech is much higher, with a maximum difference of 4.5 dB.

4. Analysis of emotional expressions according to the variability of the basic speech tone frequency

Table 6. The variability of the basic speech tone frequency (in %)

Melodic		Emotional speech		Emotionally neutral speech	
		Number of syntagms	In %	Number of syntagms	In %
	constant	2	10	14	78
	ascending	13	62	3	17
	descending	6	29	1	6

According to the results of electronic analysis in the PRAAT program, it can be concluded that in emotionally colored speech, ascending melody is more often observed in all three speakers, and the variability of the basic speech tone frequency is mostly sharp, as illustrated in the spectrograms of the syntagms «*Nein, geh weg! Wo ist er?*» in the speech of speaker W.M. and «*Mir fehlen die Worte. Mir fehlen die Worte!*» in the speech of speaker E.M., shown in Figure 1.

Figure 1



The spectrograms of the syntagms «*Nein, geh weg! Wo ist er?*» in the speech of speaker W.M. and «*Mir fehlen die Worte. Mir fehlen die Worte!*» in the speech of speaker E.M.

5. Rhythm of speech

According to Table 7, the largest share in both emotionally colored and neutral speech is made up of rhythmic groups formed by the proclitic method. The share of proclitic rhythmic groups in emotionally neutral speech is 80%, in emotionally colored speech it is slightly lower – 64%.

Table 7. Structural types of rhythmic groups

Types of rhythmic groups	Emotional speech (%)	Emotionally neutral speech (%)
proclitic	64	80
enclitic	29	13
proclitic-enclitic	7	7

Symbols used for notating rhythmic groups:

— combining lexical items into one rhythmic group

˘ accent in a rhythmic group

/ short pause (Volfovskaya, 2011, p. 260).

Examples of proclitic rhythmic groups of emotionally colored speech (when expressing the emotion «fear»): *wo* _ *ist* _ 'er (proclitic – adverb + verb) / *da* _ *ist* _ 'jemand (proclitic – conjunction + verb) / *und* _ 'ja (proclitic – conjunction) / *ich* _ 'sehe (proclitic – pronoun) / *habe* _ *ich* _ 'mega (proclitic – verb + pronoun) / *einfach* _ 'Hammer (proclitic – particle) /

Examples of proclitic rhythmic groups of emotionally neutral speech: *die* _ *Kommentare* _ *ge'schrieben* (proclitic – article + noun) / *und* _ 'gut (proclitic – conjunction) / *ist* _ *ja* _ 'schön (proclitic – verb + particle) / *ich* _ *bin* _ 'Wiki (proclitic – pronoun + verb) / *dabei* _ 'sind (proclitic – adverb) / *wieder* _ 'Outlast (proclitic – adverb) / *in* _ *diesem* _ 'Video (proclitic – preposition + pronoun) / *habe* _ *ich* _ *mal* _ *wieder* _ *ge'dacht* (proclitic – verb + pronoun + adverb) /

According to the table data, the share of enclitic rhythmic groups in the expression of the emotion «fear» in speech is 29%, and emotionally neutral speech is 13%.

Examples of enclitic rhythmic groups of emotionally colored speech (when expressing the emotion «fear»): 'das _ *denn* (enclitic – conjunction) / *über'haupt* _ *nicht* (enclitic – adverb) / 'Schreck _ *bekomme* (enclitic – verb) /

Examples of enclitic rhythmic groups of emotionally neutral speech: 'viele _ *Leute* (enclitic – noun) / 'spiele _ *ich* (enclitic – pronoun) / 'deswegen _ *dachte* _ *ich* _ *mir* (enclitic – verb + pronoun) / 'ich _ *gucke* _ *mal* (enclitic – verb + adverb) /

The share of proclitic-enclitic rhythmic groups in emotionally colored speech is the smallest and amounts to 7%; with emotionally neutral speech, this indicator is also only 7%.

Examples of proclitic-enclitic rhythmic groups of emotionally colored speech (when expressing the emotion «fear»): *ich* _ 'will _ *mich* (pronoun) / *aus* _ 'deinem _ *Spiel* (preposition + noun) /

Examples of proclitic-enclitic rhythmic groups of emotionally neutral speech: *dass* _ *du* _ *jeden* _ 'zweiten _ *Tag* (conjunction, pronoun, noun) / *und* _ *was* _ *wird* _ *da* _ 'besser _ *passen* (conjunction and verb) /

6. Part of speech of the main word of the rhythmic group

The conducted analysis allows us to state that when expressing the emotion «fear» the main word of the rhythmic group is most often a noun and an adverb (32% and 21%, respectively).

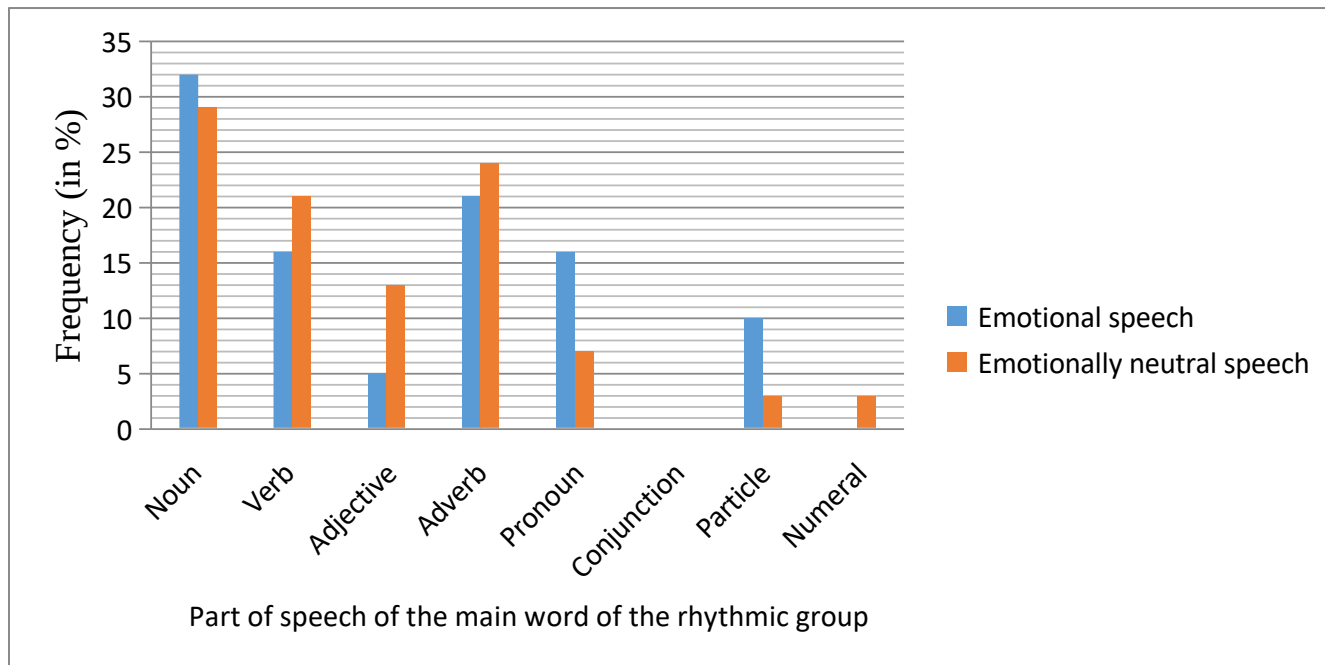
For example: *einfach* _ 'Hammer / *dieses* _ 'Spiel / 'Hilfe / Oh _ *mein* _ 'Gott / *ist* _ *auch* _ 'Peck / (the main word of the rhythmic group is a noun); *das* _ *habe* _ *ich* _ *über'haupt* _ *nicht* _ *erwartet* / *geh* _ 'weg / *nein* _ 'nein / 'wieder (the main word of the rhythmic group is an adverb).

In emotionally neutral speech, nouns (29%), adverbs (24%) and verbs (21%) are also often emphasized. For example: 'Gaming / hey _ 'Leute / von _ *der* _ 'Schule / *wieder* _ 'Outlast / in _ *diesem* _ 'Video / im _ 'Titel / *diese* _ 'Clips / auf _ *meine* _ *Reakti'on* / (the main word of the rhythmic group is a noun); *über'haupt* / schön _ *dass* _ *ihr* _ 'wieder / 'deswegen _ *dachte* _ *ich* _ *mir* / 'doch _ *bitte* (the main word of

the rhythmic group is an adverb); *die* – *Kommentare* – *ge'schrieben* / *Blog* – *hoch'lädst* / *dabei* – *'seid* / *'spiele* – *ich* / *'werde* / *ich* – *ganz* – *sachlich* – *rea'gieren* – *kann* / (the main word of the rhythmic group is a verb).

Diagram 1

Conclusions. The markers of the emotion «fear» were identified using auditory



and instrumental analysis. It was found that the speakers' speech rate becomes faster and the intensity of speech increases compared to emotionally neutral speech. There is also a noticeable difference in the percentage indicators of the pause organization, and the variability of the basic speech tone frequency, which allows us to claim that the researched emotion of «fear» has all pronounced differences in correlates compared to emotionally neutral speech. As a result of the analysis, we can conclude that both in emotionally neutral speech and in the expression of the emotion «fear», the proclitic method of forming rhythmic groups prevails. Proclitics and enclitics can be different parts of speech (nouns, pronouns, verbs, adverbs, conjunctions, prepositions, etc.). The main words of a rhythmic group are mostly nouns and adverbs.

Prospective areas of further linguistic research of emotional speech should include the study of prosodic characteristics of emotional expressions for a wider range of emotions, as well as the gender specificity of prosodic expression of emotions.

References

1. Балакірева Г. Фоностилістична характеристика німецькомовних емоційних висловлень (емоція гніву). *Актуальні питання іноземної філології*, 2022. № 14. С. 3–9.
2. Вольфовська О. Методологічні основи слухового аналізу ритмічної організації німецьких політичних промов. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Лінгвістика»*, 2011. С. 257-261.
3. Гончарук М. До проблеми поняття «емоція» у лінгвістиці. Чернівці. С. 30-39.
4. Клименко М.С. Розробка структури системи розпізнавання емоційного стану диктора. *Штучний інтелект*, 2016. №1. С. 17-26.
5. Клименко М.С. Удосконалений метод розпізнавання емоційного стану диктора із семантичним аналізом змісту. *Штучний інтелект*, 2018. № 1 (79). С. 22-27.
6. Banziger F. The role of intonation in emotional expressions. *Speech Communication*, 2005. № 46. P. 252-267.

7. Fletcher J., Sun-Ah Jun. Methodology of Studying Intonation: From Data Collection to Data Analysis. Prosodic Typology II. *Oxford University Press*, 2014. 44 p.
8. Haydarov A.A., Navruzova N.H. Stylistic features of intonation. *Scientific reports of Bukhara State University*, 2021. № 1. P. 18-30.
9. Haydarov A.A., Mansurova D. The role of intonation in speech and artistic speech. *International Journal of Education, Social Science & Humanities*, vol. 11, no. 1. 2023. P. 673-676.
10. Kalyta A. The energetic potential of speech pauses. Kyiv, 2018. P. 185-193.
11. Madureira S. Intonation and variation: the multiplicity of forms and senses. *Dialectologia. Special issue*, 2016. № 6. P. 57-74.
12. Niebuhr O. Challenges in studying prosody and its pragmatic functions: Introduction to JIPA special issue. *Journal of the International Phonetic Association*, 2018. P. 1-8.
13. Ranganathan H., Chakraborty S., Panchanathan S. Multimodal emotion recognition using deep learning architectures. *IEEE*, 2016. P. 1-9.
14. Sendlmeier W. Die psychologische Wirkung von Stimme und Sprechweise. Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Emotion und audiovisuelle Interaktion. Berlin, 2012. S. 99-116.
15. Steriopolo O. Theoretische Grundlagen der deutschen Phonetik. Winnyzja, 2004. 320 S.

References (translated and transliterated)

1. Balakirieva H. Fonostylistychna kharakterystyka nimetskomovnykh emotsiinykh vysloven (emotsiia hnivu). *Aktualni pytannia inozemnoi filolohii* [Phonostylistic characteristics of German-language emotional expressions (the emotion of anger)]. *Current issues of foreign philology*, 2022. № 14. C. 3-9. [in Ukrainian]
2. Volfovska O. Metodolohichni osnovy slukhovoho analizu rytmichnoi orhanizatsii nimetskykh politychnykh promov. *Naukovyi visnyk KhDU. Seriya «Linhvistyka»* [Methodological foundations of auditory analysis of the rhythmic organization of German political speeches. *Scientific Bulletin of KSU. Series «Linguistics»*], 2011. C. 257-261. [in Ukrainian]
3. Honcharuk M. Do problemy poniattia «emotsiia» u linhvistytsi. Chernivtsi [On the problem of the concept of "emotion" in linguistics. Chernivtsi.]. C. 30-39. [in Ukrainian]
4. Klymenko M.S. Rozrobka struktury systemy rozpoznavannia emotsiinoho stanu dyktora. *Shtuchnyi intelekt* [Development of the structure of a speaker emotional state recognition system. *Artificial intelligence*], 2016. №1. C. 17-26. [in Ukrainian]
5. Klymenko M.S. Udoskonalenyi metod rozpoznavannia emotsiinoho stanu dyktora iz semantychnym analizom zmistu. *Shtuchnyi intelekt* [An improved method for recognizing the emotional state of a speaker with semantic content analysis. *Artificial intelligence*], 2018. № 1 (79). C. 22-27. [in Ukrainian]
6. Banziger F. The role of intonation in emotional expressions. *Speech Communication*, 2005. № 46. P. 252-267. [in English]
7. Fletcher J., Sun-Ah Jun. Methodology of Studying Intonation: From Data Collection to Data Analysis. Prosodic Typology II. *Oxford University Press*, 2014. 44 p. [in English]
8. Haydarov A.A., Navruzova N.H. Stylistic features of intonation. *Scientific reports of Bukhara State University*, 2021. № 1. P. 18-30. [in English]
9. Haydarov A.A., Mansurova D. The role of intonation in speech and artistic speech. *International Journal of Education, Social Science & Humanities*, vol. 11, no. 1. 2023. P. 673-676. [in English]
10. Kalyta A. The energetic potential of speech pauses. Kyiv, 2018. P. 185-193. [in English]
11. Madureira S. Intonation and variation: the multiplicity of forms and senses. *Dialectologia. Special issue*, 2016. № 6. P. 57-74. [in English]
12. Niebuhr O. Challenges in studying prosody and its pragmatic functions: Introduction to JIPA special issue. *Journal of the International Phonetic Association*, 2018. P. 1-8. [in English]
13. Ranganathan H., Chakraborty S., Panchanathan S. Multimodal emotion recognition using deep learning architectures. *IEEE*, 2016. P. 1-9. [in English]
14. Sendlmeier W. Die psychologische Wirkung von Stimme und Sprechweise. Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Emotion und audiovisuelle Interaktion. Berlin, 2012. S. 99-116. [in German]
15. Steriopolo O. Theoretische Grundlagen der deutschen Phonetik. Winnyzja, 2004. 320 S. [in German]

УДК – 821.111.09”19”

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-1-27-35

*Liudmyla Pradivlianna, PhD (Philology),
Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*

ORCID.org/0000-0003-1752-8613

lyu2005pra@gmail.com

Oksana Kozachyshyna, PhD (Philology),

Associate Professor of Foreign Languages Department

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORCID.org/0000-0002-7643-453X

kozachyshyna@ukr.net

LEXICAL AND SEMANTIC SYNESTHESIA AS A MEANS OF IMPRESSIONISTIC IMAGERY

Impressionism as “the best-known and, paradoxically, the least understood movement in the history of art” (Richard Bretell), nowadays is regarded as a type of artistic thinking that emerges in the periods of crisis in culture and society. Best known in art, it did not develop into a specific literary style, but was used as a method, a technique in the works of many early XX century writers, including V. Woolf, J. Conrad, K. Mansfield, and is manifested in the strengthening of the pictorial principle, metaphorical style, in an almost poetic rhythm, and in a special type of synesthetic imagery.

This paper aims to examine peculiarities of the linguistic presentation of the impressionist outlook in synesthetic constructions, define and analyze their types, and clarify how synesthesia contributes in creating specific impressionistic imagery. The research is based on the *methodology* of intermediality with the application of traditional descriptive linguistic research methods of distributional, componential, contextual and interpretive analysis.

By its psychological nature, synesthesia is defined as a phenomenon in which sensations of one modality are assessed and described in terms of another sensory system. Our appeal to the phenomenon of synesthesia reflects the tendency of modern linguistics towards intermedial studies and new poly-paradigmatic approach to the linguistic research.

Taking into account the specifics of the impressionistic texts, we identify simple and complex synesthetic nominations, and also consider a semantic typology, which is based on the semantics of a word and the direction of metaphorical transfer. The collected linguistic material was used to build lexico-semantic classification of synesthesia and helped to make conclusions about specific features of impressionist language which is motivated by the impressionist worldview.

Keywords: impressionism, synesthesia, V. Woolf, K. Mansfield, J. Conrad, intermediality

Людмила Прадієвлянна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ORCID.org/0000-0003-1752-8613

lyu2005pra@gmail.com

Оксана Козачишина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ORCID.org/0000-0002-7643-453X

kozachyshyna@ukr.net

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА СИНЕСТЕЗІЯ ЯК ЗАСІБ ІМПРЕСІОНІСТИЧНОГО ЗОБРАЖЕННЯ

Імпресіонізм як «найвідоміший і, як це не парадоксально, найменш зрозумілий напрям в історії мистецтва» (Річард Бретелл), в сучасній науці розглядається як тип художнього мислення, що виникає в період кризи культури та суспільства. Добре відомий у художньому мистецтві, він не розвинувся в окремий літературний стиль, а використовувався як метод, прийом у творчості багатьох письменників початку XX століття, зокрема в прозі В. Вульф, Дж. Конрада, К. Менсфілд, і проявився у посиленні образотворчого начала, метафоричності стилю, в майже поетичному ритмі, в особливому типі синестетичної образності.

Метою статті є дослідити особливості мовної презентації імпресіоністичного світогляду в синестетичних конструкціях, визначити й проаналізувати їх види, а також з'ясувати, як синестезія сприяє створенню своєрідних імпресіоністичних образів. Дослідження базується на *методології* інтермедіальності із застосуванням традиційних дескриптивних лінгвістичних методів дослідження, дистрибутивного, компонентного, контекстуального та інтерпретаційного аналізу.

За своєю психологічною природою синестезія визначається як явище, при якому відчуття однієї модальності оцінюються й описуються з точки зору іншої сенсорної системи. Наше звернення до феномену синестезії відображає тенденцію сучасної філологічної науки до інтермедіальності та нового полі-парадигмального підходу до лінгвістичних досліджень.

У ході аналізу мовного матеріалу було виділено прості та складні синестетичні номінації, а також розглянуто семантичну типологію синестезій, яка базується на семантиці слова та напрямі метафоричного переносу. Зібраний лінгвістичний матеріал був використаний для побудови лексико-семантичної класифікації

синестезії та допоміг зробити висновки про особливості мови імпресіоністів як таку, що вмотивована імпресіоністичним світоглядом.

Ключові слова: імпресіонізм, синестезія, В. Вульф, К. Менсфілд, Дж. Конрад, інтермедіальність

Theoretical linguistics is constantly expanding its horizons and creating new fields of research. The change of scientific paradigms in the early XXI century linguistics brought to life a number of new concepts. The language itself began to be regarded as a dynamic symbolic system, the understanding of which is closely related to non-linguistic knowledge from the fields of science and culture. An example of such research may be seen in the study of literary-artistic movements which have an obvious tendency to the synthesis of arts. The complexity of a new research object has caused a move towards interdisciplinarity and a poly-paradigmatic approach to linguistic studies.

One of such literary-artistic schools in which an artistic whole is formed under the influence of various semiotic systems – verbal (literature) and visual (art), is impressionism. This movement is rather hard to define and there are various approaches to its understanding. In the narrow sense, impressionism refers to a group of French artists – participants of 1874-1886 exhibitions, including Claude Monet, Edgar Degas, Pierre Renoir, Camille Pissarro, Alfred Sisley and Berthe Morisot. In a broader sense, it is defined as an aesthetic movement that started in art but also extended to literature, sculpture and music. It is based on a specific type of artistic thinking that becomes dominant in crucial moments of social and cultural crisis. And the second part of the XIX century certainly bespoke of turbulent changes in the development of West-European society, in the words of Oswald Spengler – of its decline (Spengler, 1991), the consequences of which would be reflected in the two world wars.

The complexity of the new artistic movement, probably the first one to rebel against the tradition of mimesis in art, made its prominent critic, Richard Brettell, write about impressionism as «the best-known and, paradoxically, the least understood movement in the history of art» (Brettell, 1999, p. 15). One of the least examined spheres of its research is verbal manifestations of impressionism and analysis of the linguistic means of creating impressionistic effects.

In spite of earlier skeptical views on this school outside painting, contemporary scholars acknowledge literary impressionism and even regard it as a fundamental antecedent of literary modernism. Thus, Max Saunders states, «the recent rehabilitation of the concept of literary Impressionism identifies a category that can help explain the transition from late nineteenth-century realist or aesthetic writing to early twentieth-century modernism» and that stretches “from Flaubert in the mid-nineteenth century to modernists like James Joyce, Ezra Pound, and Ernest Hemingway» (Saunders, 2006, p. 206). Many European and American authors of the late XIX – early XX century are renowned for experimenting with the notions of impression and the use of impressionistic techniques in their writings.

Analysis of the verbal component of literary and artistic movements presents a significant interest for linguists because their texts demonstrate a specific experiment

with the language, a certain competition and an attempt to interact with the languages of other semiotic systems (Pradivlianna, 2010, p. 256). In this interaction, the language demonstrates its great flexibility, an unsurpassable potential to encompass ‘alien’ concepts and introduce new ideas in ways previously regarded as incompatible with the linguistic expression. The impressionistic worldview with its focus on subjective impressions, experiences and moods manifested itself in literature in the reconstruction of a multimodal, sensory world, in new elements of pictorial organization, in the poetry of the accidental, the dominance of the lyrical element, emotionally charged, sublime perception of nature and in a specific synesthetic imagery.

The paper aims to examine the peculiarities of the linguistic presentation of an impressionist outlook in synesthetic constructions, define and analyze their types, and clarify how synesthesia contributes to creating peculiar impressionistic imagery. By analyzing the features of the linguistic expression of the impressionistic worldview we will look at the means and techniques of how the artistic impressionist ideas are “coded” in literary works.

The research is based on the **methodology** of intermediality, which emerged in the second part of the XX century and has become especially relevant in contemporary linguistic research due to the tendency towards an interdisciplinary approach. The intermediality is understood as a specific form of dialogue of cultures, and it manifests itself in works that assimilate the characteristics of texts of other arts. In a narrow sense intermedial connections denote a special type of intra-textual relationships, based on the interaction of artistic codes of various types of arts. Therefore, the methodology of intermediality can serve as a basis for comparing paintings and literary works, the interaction between which is especially interesting to observe, since spatial and temporal arts have a great potential to illustrate and complement each other.

Though the research is performed within the framework of an interdisciplinary approach (bordering on literature, linguistics, and art studies) it is mostly based on the use of the traditional descriptive linguistic **research methods** of distributional, componential, contextual, and interpretive analysis.

The impressionistic effect is embodied in linguistic structures on different levels: sound symbolism, onomatopoeia, construction of poetic works in accordance with musical principles at the phonetic level; at the lexical level, researchers note the techniques of color and light painting, the prevalence of the connotative component over the denotative one in the semantics of a word, high associativity, polysemy, increased number of metaphoric expressions and unusual comparisons, abundance of emotionally and expressively colored vocabulary, which, altogether, is always motivated by an impressionistic context. The entire system of artistic and linguistic techniques strives to capture the momentary mood and shades of subjective perception, impressions, mobility, and variability usual in artistic impressionism, which ultimately leads to the enrichment of the expressiveness of the language.

The impressionistic tendency in English literature is particularly vivid in the works of many early XX century writers. It may be observed in the stories of Katherine Mansfield in the desire to recreate a multimodal world, in a constant search for means

of rendering impressions and feelings, in a synesthetic imagery. Joseph Conrad creates entire canvases filled with color and light. His prose is distinguished by metaphorical style, a special, almost poetic rhythm, subjective manner of depiction which betrays the author's desire to make the reader "see" and "hear" what is being narrated (Saunders, 2006, p. 206). Ronald Carter and John McRae believe that it was the impressionistic technique that made Virginia Woolf famous (Carter & John McRae, 1996, p. 167). What she has in common with the impressionists is the desire to free the novel/story from the tyranny of plot (Saunders, 2006, p. 209), constant search for means of rendering impressions (ibid., p. 207).

Numerous synesthetic analogies in the prose of these writers become one of the indications of impressionistic prose.

Synesthesia is a term of Greek origin and it means 'joint perception'. Often used in psychology, it signifies «an extraordinary perceptual phenomenon, in which individuals experience unusual percepts elicited by the activation of an unrelated sensory modality or by a cognitive process» (Safran & Sanda, 2015, p. 36). Linguistic dictionaries define synesthesia as «a link between sound and the other senses, such as a sound evoking a particular colour or smell for a given speaker» (Brown & Miller, 2013, p. 430), «<...> reflected in expressions in which one element is used in a metaphorical sense» (Bussmann, 2006, p. 1194). It is «an artistic technique, a combination of different, sometimes distant associations in one trope. It is caused by a natural property of a person to simultaneously experience impressions received from several sense organs, which leads to the synthesis of several sensations» (Hrom'iaka et al., p. 625). Some synesthetic phrases are used in everyday language and have long been considered the norm (*loud tie, you are so sweet, sweet smell, soft music, soft light, bright sound, sharp voice*).

Whereas in real life «most studies of synesthesia have documented its unidirectional nature» (Anaki & Henik, 2017, p. 141), in a fictional text, a verbal image can have any modality and can create multiple figurative associations (often of a very complex nature) based on color, smell, sound, thus becoming a means of aesthetic influence, creating a holistic artistic image: «*it was so **delicious to hear her***» (WD, p. 25), «*a roughness in her voice like a grasshopper's, which **rasped his spine deliciously***» (WD, p.13). This «synesthetic potential» of the language is widely used by many writers, whose impressionistic worldview, its transitional and metaphorical nature motivated numerous color, sound and plastic analogies. For example, a synesthetic detail in a portrait: «*Everything about her was **sweet, pale, like honey**. You would not have been surprised to see a bee caught in the tangles of that yellow hair*» (WS, p. 279) – where the epithet *sweet* and comparison *like honey* not only complement the image of a yellow-haired girl, but also explicate the excessive sense of sweetness and describe her overly sweet, amiable character.

One of the most common classifications of synesthesia focuses on the model of synesthetic transfer. This typology is called lexical-semantic. It is based on the lexical meaning of the word and the rules of its semantic and grammatical compatibility. Combinations of words of perceptions (associated with human sight, hearing, smell,

taste, or touch) form 20 types of intersensory connections. For example, visual-auditory synesthesia in **blue bells**, or auditory-visual analogy in **loud tie**.

In the works of the writers under discussion, lexico-semantic synesthesia manifests itself at the levels of *composite words*, *phrases*, and *text fragments*. Therefore, we distinguish simple and complex synesthetic nominations, by simple meaning composites and two-term phrases («*the **delicious scent** (of lilac)*» (WD, p.12)), and by complex – phrases, sentences, and micro-contexts with components of different sensory semantics or with elements of emotional-evaluative connotation («*her **soft, fat chuckle** sounded like a purr*» (M, p. 27)).

Having analyzed 165 examples of synesthesia in the texts of these writers, we identify 12 models of intersensory transfers (out of 20 possible in the language). The most common are tactile-visual (59) and visual-auditory (42) analogies:

tactile-visual: «*big, **soft eyes***» (CL, p. 279), «*...and her face, swollen too, tries an **oily smile***» (M, p. 57); «*the **smooth pink folds** of flower*» (WS, p. 94);

visual-auditory: «*...**muttered** the manager **darkly***» (CH, p. 108), «*dark flutter of the leaves*» (WD, p. 35), «*A perfect fountain of **bubbling notes** shook from the barrel-organ, **round, bright notes**, carelessly scattered*» (M, p. 80).

A few examples of other modalities:

gustatory-visual: «*it was all so **delicious** – the **silver**, the **chairs**; all so delicious!*» (WD, p. 44); gustatory- tactile: «*The fresh **air** was so **delicious*** » (WD, p. 152); gustatory-auditory: «*But it was so **delicious to hear** her say that... » (WD, p. 25);*

visual-tactile: «*...air **heavy and solid like water***» (WS, p. 298); tactile-auditory: «*a **velvety bass voice***» (M, p. 4); tactile-olfactory: «***sharp smell** of the sea*» (M, p. 3).

In the texts under study, no analogies with the reference to taste component were found. This can obviously be explained by the fact that this perception does not occupy a dominant position in the impressionistic description. The same is true as regards synesthesia in which the metaphorical component is represented by the olfactory perception. In the literary text we came across only one example of an olfactory-visual analogy: «*Darkness oozed out from between the trees...the **darkness scented and poisonous** of impenetrable forests*» (CL, p. 275).

Simple synesthetic analogies, which are the majority in the texts of the mentioned writers (110 of 165), are often found in the following grammatic models:

a noun with a dependent adjective: «***milky scent** of ripe grass*» (M, p. 32), «*the age of **silent sunrise***» (WD, p. 50);

verb-adverbial combinations: «*every flower seems to **burn** by itself, **softly**, purely in the misty beds*» (WD, p. 7), «***long** they look and **deeply***» (WS, p. 123);

word combinations with a preposition: «***sweetness** of her **voice***» (CL, p. 274), «***softness of the distances***» (WD, p. 44), «*outline... **soft with the light***» (WD, p. 36).

Simple synesthetic nominations still play a very important aesthetic role in the text as they render artistic details to the portraits or landscape depictions which are reminiscent of the works of impressionist painters themselves. These might be color or light/shade 'strokes' like in «***heavy shadows***» (CL, p. 295), «*leaf...with **soft gold***» (WD, p. 76), or synesthetic metaphors, in which the basis for combining lexemes is the

similar emotional impact that they produce: «**cool brown light**» (WS, p. 94), «*a wave rolls beneath the **blue bells***» (WS, p. 142), «**oily voice**» (WS, p. 209).

More complex are syncretic epithets. Let's look at an example: «*About half-past seven the **pitchy obscurity** round us turned a ghastly grey*» (CN, p. 53). An adjective *pitchy* has in its semantic composition both visual (*very dark*) and tactile (*dense*) sensory semes (*pitch* – a thick black sticky substance). Syncretic word-combination *pitchy obscurity* creates a holistic sensual image, and in the context of *turned a ghastly gray* accurately reproduces the transition from a *pitchy* night to dawn and, at the same time, shows the emotional state of the author.

Complex synesthesia is realized in sensory micro-contexts that combine the impressions of different perceptual analyzers, close to the realistic understanding of nature, city, and human in all the diversity of their sensory manifestations. For example: «*And now a great expanse of **white vapor** covered the land; it **flowed cold and gray** in the darkness, eddied in **noiseless whirls** round the tree-trunks*» (CL, p. 293). The visual image of fog (*white vapor*) is complemented by a tactile sensation (*cold*), as well as a sound one (*noiseless whirls*).

Synesthesia in such micro-contexts is often complicated by comparisons: «*And she seemed at that moment to be sitting on the grass beside the mysteriously **Black Sea, black as velvet**, and rippling against the banks in **silent, velvet waves***» (WS, p. 135) – synesthetic comparison of the *black sea* with *velvet*, in which the lexeme *velvet* actualizes tactile semantics (*velvet* – cloth that is very soft on one side and smooth on the other), not only enhances the coloristic seme in the name of the sea, but also emphasizes the sensual (in this case, visual-auditory-tactile) perception. Visual sensations are supplemented by acoustic, olfactory, and tactile ones and create the effect of integrity of perception of reality, the impression of presence.

One more example: «*the **sky**...arched high above the ship, vibrating and pale, like an immense **dome of steel**, resonant with the **deep voice** of freshening gales*» (CN, p. 47). The visual image of the sky in the shape of an arch is complemented by a sound – the deep voice of the storm, resonating from the steel dome of the sky (*dome of steel*), thus adding the impression of the sky which is full of sound.

These are synthesized contexts, when sounds are described through visual images, or vice versa, when, in search of the right word to convey mood, any perceptual impression, the author finds it in images of a completely different modality. For example:

darkness materializes and becomes solid: «*It was dark on the Old Wharf, very dark; all seemed carved out of **solid darkness***» (WS, p. 260);

sounds materialize and are represented through visual images: «*The **dusk** was repeating them in a whisper all around us, in a **whisper that seemed to swell menacingly like the first whisper of a rising wind***» (CH, p. 157). This synthesis of 'musical' and 'pictorial', when a sound image is created through a visual one, is a characteristic feature of the poetics of artistic impressionism, which focuses on the visual representation of the world.

Conclusion. Thus, the method of impressionistic writing became one of the most important techniques in the fiction of K. Mansfield, V. Woolf, J. Conrad, who make extensive use of light and color vocabulary, lexemes of different sensory perceptions to create a compound sensuous world, subjectively experienced by the characters of their prose.

In impressionistic texts, synesthesia becomes an important stylistic device that creates metaphorical images of complex sensory character. Some of them remind the artistic strokes of paint, others – build holistic pictures-microcontexts, woven from visual, auditory, tactile and other sensations.

These texts may seem mere copies of impressionistic artists' paintings. However, literary impressionism, experimenting with the language, went far beyond simple imitating. External sensory sensation stimulates a complex of internal experiences, impressions, and memories. In the early XX century, they found their way into the texts and became a significant part of new prose that focused on a person's psychology and his inner experiences rather than on his place in a realistic social hierarchy, thus showing the way to new themes and concepts which will become prominent in the literature of the rest of the XX century.

REFERENCES

1. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремка. К: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
2. Прадівляння Л.М. Кольоропис як елемент імпресіоністичного опису в прозі Вірджинії Вулф / Науковий збірник «Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах». Київ, Вид-во Європейського університету, 2010. Вип. 20. С. 248-257.
3. Anaki David, Henik Avishai. Bidirectionality in Synesthesia and Metaphor / Poetics Today, February 2017. Pp. 141-161.
4. Brettell Richard R. Art, 1851-1929: Capitalism and Representation. Oxford, Oxford University Press, 1999. 272 p.
5. Brown, Keith and Miller, Jim. (2013). The Cambridge dictionary of linguistics. Cambridge University Press, New York. 492 p.
6. Bussmann Hadumod. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. Transl. & ed. by G.Trauth and K.Kazzazi. London and New York. 2006. 1304 p.
7. Carter, Ronald and McRae, John. (1996). The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland. Penguin Books, England. 246 p.
8. Conrad, Joseph. Heart of Darkness & The Secret Sharer. New American Library, New York and Toronto, 1950. 160 p.
9. Conrad, Joseph. The Lagoon / Tales of Unrest. Eveleigh Nash & Grayson Ltd, London. Pp. 272-297.
10. Conrad, Joseph. The Nigger of the Narcissus / Typhoon and Other Stories. London, David Campbell Publishers Ltd, 1991. P. 3-152.
11. Mansfield, Katherine. The Collected Stories of Katherine Mansfield. With an Introduction by Stephen Arkin. GB, Wordsworth Classics, 2006. 664 p.
12. Safran Avinoam B., Sanda Nicolae. Color synesthesia. Insight into perception, emotion, and consciousness / Neuro-ophthalmology and neuro-otology. Volume 28, № 1, February 2015. Pp. 36-44.

13. Saunders, Max. *Literary Impressionism / A Companion to Modernist Literature and Culture*. Blackwell Publishing, 2006. P. 204-211.
14. Spengler Oswald. *Decline of the West*. An abridged edition by Helmut Werner. Oxford University Press. 1991. 432 p.
15. Woolf, Virginia. *Mrs. Dalloway*. Introduction by Nadia Fusini. London, David Campbell Publishers Ltd, 1993. 220 p.
16. Woolf, Virginia. *The Complete Shorter Fiction of Virginia Woolf*. Second edition. Edited by Susan Dick. A Harvest Book. Harcourt, inc. 1989. 348 p.

REFERENCES

1. *Literaturoznavchyj slovnyk-dovidnyk* (2007) [Literary dictionary-reference]. Za red. R.T. Hrom'iaka, Yu.I. Kovaliva, V.I. Teremka. K: VTs «Akademiia», 752 s. [in Ukrainian]
2. Pradivlianna, L.M. (2010). Kol'oropys yak element impresionistychnoho opysu v prozi Virdzhynii Vulf [Color descriptions as an element of impressionistic description in Virginia Woolf's prose]/ *Naukovyj zbirnyk «Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyschykh navchal'nykh zakladakh»*. Kyiv, Vyd-vo Yevropejs'koho universytetu, Vyp. 20. S. 248-257 [in Ukrainian]
3. Anaki David, Henik Avishai. (2017). Bidirectionality in Synesthesia and Metaphor / *Poetics Today*, February. Pp. 141-161.
4. Brettell, Richard R. (1999). *Art, 1851-1929: Capitalism and Representation*. Oxford, Oxford University Press. 272 p.
5. Brown, Keith and Miller, Jim. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistics*. Cambridge University Press, New York. 492 p.
6. Bussmann, Hadumod. (2006). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Transl. & ed. by G. Trauth and K. Kazzazi. London and New York. 1304 p.
7. Carter, Ronald and McRae, John. (1996). *The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland*. Penguin Books, England. 246 p.
8. Conrad, Joseph. (1950). *Heart of Darkness & The Secret Sharer*. New American Library, New York and Toronto. 160 p.
9. Conrad, Joseph. *The Lagoon / Tales of Unrest*. Eveleigh Nash & Grayson Ltd, London. Pp. 272-297.
10. Conrad, Joseph. (1991). *The Nigger of the Narcissus / Typhoon and Other Stories*. London, David Campbell Publishers Ltd. Pp. 3-152.
11. Mansfield, Katherine. (2006). *The Collected Stories of Katherine Mansfield*. With an Introduction by Stephen Arkin. GB, Wordsworth Classics. 664 p.
12. Safran, Avinoam B., Sanda, Nicolae. (2015). Color synesthesia. Insight into perception, emotion, and consciousness / *Neuro-ophthalmology and neuro-otology*. Volume 28, № 1, February. Pp. 36-44.
13. Saunders, Max. (2006). *Literary Impressionism / A Companion to Modernist Literature and Culture*. Blackwell Publishing. Pp. 204-211.
14. Spengler, Oswald. (1991). *Decline of the West*. Oxford University Press.. 432 p.
15. Woolf, Virginia. (1993). *Mrs. Dalloway*. Introduction by Nadia Fusini. London, David Campbell Publishers Ltd. 220 p.
16. Woolf, Virginia. (1989). *The Complete Shorter Fiction of Virginia Woolf*. Second edition. Edited by Susan Dick. A Harvest Book. Harcourt, inc. 348 p.

ABBREVIATIONS

CH – Conrad, Joseph. (1950). *Heart of Darkness & The Secret Sharer*. New American Library, New York and Toronto. 160 p.

- CL – Conrad, Joseph. The Lagoon / Tales of Unrest. Eveleigh Nash & Grayson Ltd, London. Pp. 272-297.
- CN – Conrad, Joseph. (1991). The Nigger of the Narcissus / Typhoon and Other Stories. London, David Campbell Publishers Ltd. Pp. 3-152.
- M – Mansfield, Katherine. (2006). The Collected Stories of Katherine Mansfield. With an Introduction by Stephen Arkin. GB, Wordsworth Classics. 664 p.
- WD – Woolf, Virginia. (1993). Mrs. Dalloway. Introduction by Nadia Fusini. London, David Campbell Publishers Ltd. 220 p.
- WS – Woolf, Virginia. (1989). The Complete Shorter Fiction of Virginia Woolf. Second edition. Edited by Susan Dick. A Harvest Book. Harcourt, inc. 348 p.

УДК 811.111'272:502/504

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-1-35-51

*Таміла Довгалиук, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID: 0000-0003-1489-3930
tdovhaliuk@vspu.edu.ua*

*Ганна Подосиннікова, кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри англійської філології та лінгводидактики
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6123-4845
hanna.podosynnikova@gmail.com*

*Альбіна Паламарчук, асистент кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0003-1312-5155
albinakhomenko46@gmail.com*

РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ «ГРОМАДЯНСЬКА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» У ХОДІ ПОЗАКЛАСНОЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАД МІЖНАРОДНИМ ПРОЄКТОМ “CLIMATE ACTION PROJECT” В СТАРШИХ КЛАСАХ

Дослідження присвячене актуальній на сьогоднішній день проблемі реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» на уроках англійської мови в старшій школі. Метою дослідження є вивчення можливостей та переваг реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» в межах підготовки старшокласників до участі в міжнародній проєктній діяльності та розробка її практичного втілення. Для теоретичного опрацювання матеріалу були використані такі методи: критичний аналіз психолого-педагогічної літератури та різних точок зору на досліджувану проблему, наукове спостереження, вивчення й узагальнення передового досвіду впровадження міжнародної освітньої проєктної діяльності, якісний та кількісний аналіз змісту діючих підручників з англійської мови для старших класів з метою з'ясування ступеня відображення в них змістової лінії «Громадянська відповідальність». Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано доцільність реалізації інтегрованої змістової лінії «Громадянська відповідальність» в межах підготовки до участі в міжнародному освітньому проєкті вивчуваною іноземною (англійською) мовою в старших класах закладів загальної середньої освіти й розроблено план реалізації цієї проєктної діяльності на практиці. У ході наукового дослідження проаналізовано суть змістової лінії «Громадянська відповідальність» як одного з компонентів

діючої програми з іноземних мов, досліджено шляхи реалізації згаданої лінії у ході позакласної діяльності засобами міжнародної проєктної діяльності з використанням дигітальних додатків та платформ. Розглянуто основні характеристики міжнародного проєкту "Climate Action Project", його освітні можливості для формування іншомовної комунікативної компетентності та розвитку громадської свідомості старшокласників. Здійснено якісний та кількісний аналіз змісту діючих підручників з англійської мови з метою з'ясування ступеня відображення в них змістової лінії «Громадянська відповідальність». Розкрито роль дигітальних додатків та платформ Earth project application, E-Portfolio, Word Wall та Instagram у реалізації завдань проєкту "Climate Action Project" та розвитку інформаційно-цифрової компетентності старшокласників. Створено та докладно описано комплекс поліфункціональних завдань для практичної реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» в межах підготовки старшокласників до участі в міжнародному проєкті «Climate Action Project». Автори роблять висновок про доцільність участі старшокласників у міжнародному проєкті "Climate Action Project" з метою формування у них іншомовної комунікативної, громадянської та інформаційно-цифрової компетентностей, а також таких важливих умінь XXI століття, як: критичне мислення, співпраця в команді, лідерство та соціальна активність.

Ключові слова: міжнародний проєктна діяльність, іншомовна комунікативна компетентність, змістова лінія «Громадянська відповідальність», дигітальні додатки, позакласна гурткова робота.

Tamila Dovhaliuk, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID: 0000-0003-1489-3930
tdovhaliuk@vspu.edu.ua

Hanna Podosynnikova, PhD (Pedagogy),
Associate Professor, the Acting Head of
the English Philology and Linguodidactics Chair,
Sumy Makarenko State Pedagogical University
ORCID 0000-0001-6123-4845
hanna.podosynnikova@gmail.com

Albina Palamarchuk, Assistant of the English Philology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0003-1312-5155
albinakhomenko46@gmail.com

IMPLEMENTATION OF THE CONTENT LINE "CIVIC LIABILITY" DURING ENGLISH LANGUAGE EXTRACURRICULAR GROUP WORK ON THE INTERNATIONAL PROJECT "CLIMATE ACTION PROJECT" IN SENIOR CLASSES

The research is devoted to the currently relevant problem of integrating the content line "Civic Liability" into English lessons in upper secondary school. The purpose of the research is to study the opportunities and advantages of implementing the content line "Civic Liability" in the framework of preparing upper secondary school students for participation in an international educational project and to develop its practical implementation. The following methods were used for the theoretical processing of the material: critical analysis of psychological and pedagogical literature and different points of view on the problem under study, scientific observation, study and generalization of the best practices in the implementation of international educational project activities, qualitative and quantitative analysis of the content of current English language textbooks for senior classes in order to find out the degree of reflection in them of the content line "Civic Liability". The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time the expediency of implementing the integrated content line "Civic Liability" as part of preparation for participation in an international educational project in senior classes of general secondary education institutions has been theoretically substantiated, and a project activity plan has been practically developed. In the course of scientific research, the essence of the content line "Civic Liability" as one of the components of the current National Curriculum for Foreign Languages was analyzed, the ways of implementation of the mentioned line in the course of extracurricular activities by means of international project activities using digital applications and platforms were investigated. The main characteristics of the international project

"Climate Action Project", its educational opportunities for the formation of foreign language communicative competence and the development of civic consciousness of upper secondary school students were considered. A qualitative and quantitative analysis of the content of current English language textbooks was carried out in order to find out the extent to which they reflect the content line "Civic Liability". The role of digital applications and platforms Earth project application, E-Portfolio, Word Wall and Instagram in the implementation of the tasks of the "Climate Action Project" and the development of information and digital competence of upper secondary school students is revealed. A complex of multifunctional tasks was created and described in detail for the practical implementation of the content line "Civic Liability" alongside with the preparation of upper secondary school students for participation in the international project "Climate Action Project". The authors conclude on the expediency of the participation of upper secondary school students in the international project "Climate Action Project" with the aim of forming in them foreign language communicative, civic and informational and digital competences, as well as such essential 21-st century skills as: critical thinking, teamwork, leadership and social activity.

Key words: international project activity, foreign language communicative competence, content line "Civic Liability", digital applications, extracurricular group work.

Актуальність. Згідно п. 2 статті 3 Закону України «Про освіту», головними функціями школи є: забезпечення всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 3, п. 2)

Постановка проблеми. Положення, викладені в п. 2 статті 3 Закону України «Про освіту» знайшли своє відображення у нових Навчальних програмах з іноземних мов (10-11 кл.), в яких наголошується на тому, що сучасній молодій людині крім вузькопрофесійних умінь та навичок необхідний цілий ряд загальнолюдських якостей, які дозволять їй вільно почуватись у сучасному мінливому світі та стати гідним членом суспільства. Під час навчання в школі згадані уміння та якості можуть бути з успіхом набуті учнями в ході вивчення дисципліни «Англійська мова» завдяки послідовній реалізації інтегрованих змістових ліній, зокрема такої, як «Громадянська відповідальність» (Навчальні програми з іноземних мов, 2017).

Аналіз досліджень. Використання методу проєктів у навчанні іноземних мов активно досліджувалось зарубіжними та вітчизняними вченими й методистами в різний період часу. Так, наприкінці 1980-х років, Sinclair B. (1997), D. L. Fried-Booth (1990), S. Haines (1989) почали використовувати проєктну методику з метою навчання іноземних мов. Приблизно у той самий час, вітчизняні педагоги Е. Арванітопуло (2006), О. Тарнапольський (2017) запропонували використання проєктної методики з метою навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Г. Подосиннікова та О. Рубан (2016) застосовували проєктну методику для навчання учнів старших класів переглядового читання на

уроках іноземної мови. О. Косович (2021), Ю. Федоренко і Ю. Щербина Ю. (2019) вивчали роль методу проєктів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

Дослідженням суті та структури поняття «Громадянська відповідальність» глибоко займалась К. Diaz (2017), практичні аспекти формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів розглядали Т. Бакка (2018), О. Боярчук (2018), Н. Герасим (2018), Л. Марголіна (2018), Т. Мелешенко (2018), М. Рафальська (2018). Дослідження О. Фурман (2015) присвячене розкриттю психологічних аспектів формування громадянської відповідальності. Вивченням шляхів реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках англійської мови займалися Самойлюкевич, Л. О. Забелло, І. А. Глібко, С. В. Деньгаєва, О. А. Зимовець, О. П. Мазко, С. М. Прохорова (2017). Разом з тим, на сьогоднішній день немає достатньої кількості теоретичних досліджень та практичних рекомендацій щодо способів реалізації саме змістової лінії «Громадянська відповідальність» під час вивчення предмету «Англійська мова», зокрема в контексті виконання проєктної діяльності по її розвитку виучуваною іноземною мовою, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета дослідження. Метою дослідження є вивчення можливостей та переваг реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» в межах підготовки старшокласників до участі в міжнародній проєктній діяльності та розробка її практичного втілення. Для досягнення мети дослідження були поставлені наступні завдання: 1) уточнити зміст поняття та структуру змістової лінії «Громадянська відповідальність»; 2) описати міжнародний проєкт “Climate Action Project” і обґрунтувати доцільність його використання як ефективного засобу реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» та формування англійської комунікативної компетентності; 3) вивчити зміст чинних підручників з англійської мови для старшої школи на наявність в них вправ та матеріалів на формування вмінь зазначеної інтегрованої змістової лінії та англійської комунікативної компетентності; 4) розкрити роль дигітальних додатків та платформ у реалізації завдань проєкту та розвитку інформаційно-цифрової компетентності; 5) розробити план роботи та комплекс завдань для реалізації міжнародної проєктної діяльності з метою комплексного розвитку змістової лінії «Громадянська відповідальність» та англійської комунікативної компетентності у старших класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасній молодій людині крім вузькопрофесійних умінь та навичок необхідний цілий ряд загальнолюдських якостей, які дозволять їй впевнено почуватись у сучасному мінливому світі та стати активним членом суспільства. Під час навчання в школі згадані уміння та якості можуть бути з успіхом набуті учнями в ході вивчення дисципліни «Англійська мова» завдяки послідовній реалізації інтегрованих змістових ліній,

передбачених Навчальною програмою (Навчальні програми з іноземних мов, 2017).

Чотири змістові лінії наскрізно проходять майже через усі теми з англійської мови, завдяки чому відбувається поступове формування ключових компетентностей з предмета та суспільнозначливих якостей.

Навчальні програми з іноземних мов для учнів 10-11 класів розглядають поняття «змістова лінія» у якості надпредметної теми, яка є суспільно важливою, оскільки сприяє формуванню необхідних умінь для життя в колективі та суспільстві загалом (Навчальні програми з іноземних мов, 2017, с. 7) . О. М. Любченко підкреслює, що реалізація змістових ліній уможливорює міжпредметні зв'язки, поєднання ключових та міжпредметних компетентностей (Любченко, 2018, с. 3). Таким чином, створюються умови для поступового розвитку компетентностей учнів.

Погляди дослідників на поняття «громадянська відповідальність» різняться у зв'язку з тим, що вони розрізняють різні складові даного поняття. Вслід за К. Діаз у складі громадянської відповідальності ми виділяємо наступні складові: когнітивний, соціально-емоційний та поведінковий. *Когнітивна складова* передбачає отримання знань про глобальні і державні події, здатність їх зрозуміти та критично аналізувати. *Соціально-емоційна складова* характеризується повагою до культурного розмаїття, здатністю до емпатії та взаємодопомоги. Під *поведінковим компонентом* мають на увазі активну громадянську позицію та здатність нести відповідальність за власні вчинки (Díaz, 2017, с. 158). Отже, поєднання цих трьох елементів є основою для формування громадянської відповідальності учнів. З названими складовими перегукуються наступні риси відповідального громадянина – це людина, яка виконує в суспільстві певну роль, поважає і цінує відмінності, усвідомлює, як влаштований світ, відстоює справедливість, здатна співпрацювати з іншими задля покращення життя та несе відповідальність за власні вчинки, спроможна висловлювати власну думку та характеризується особистісною автономністю. Безумовно, здатність до автономності є ключовим умінням для життя в суспільстві, оскільки це передбачає самостійне прийняття рішень, здатність працювати самостійно та самовдосконалюватись.

У межах даного дослідження ми розглянемо можливості реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» у ході позакласної гурткової роботи в старших класах з метою підготовки до участі у міжнародному проєкті “Climate Action Project”. Проєктна діяльність матиме на меті також формування комунікативної компетентності в англійській мові. При цьому ми розглядатимемо поняття «Громадянська відповідальність» як гіперонім (umbrella term), який окрім згаданих вище умінь та рис громадянина включає також характеристики, зазначені у змістовій лінії «Екологічна безпека та сталий

розвиток»: розуміння ознак, причин та наслідків кліматичних змін; усвідомлення власної відповідальності за збереження довкілля, спільний пошук рішень екологічних проблем регіону, в якому проживають школярі.

На думку дослідників заняття з англійської мови (у нашому випадку – гурткова робота) є найбільш сприятливим середовищем для розвитку громадянської відповідальності учнів, у зв'язку зі своїм міжкультурним характером, політематичністю та різними режимами взаємодії учасників. Завдяки використанню автентичних текстів, відео та аудіоматеріалів відбувається не лише ознайомлення учнів з глобальними подіями і поняттями, але й формується їх розуміння причинно-наслідкових зв'язків, усвідомлення власної ролі в суспільстві. А участь учнів в проєктній діяльності сприяє розвитку уміння співпрацювати у команді, аналізувати явища та події, обговорювати та виробляти оптимальний алгоритм дій задля вирішення проблем у суспільстві (Díaz, 2017).

Цілком зрозуміло, що значний вплив на реалізацію змістової лінії «Громадянська відповідальність» на уроках англійської мови матиме зміст підручника з англійської мови, а саме вправи, які сприяють засвоєнню відповідних тем. Дуже важливо, щоб вправи виконували одночасно дві функції: формування умінь з зазначеної інтегрованої змістової лінії та англійської комунікативної компетентності. У зв'язку з цим було проаналізовано зміст підручників з англійської мови для учнів 10 класів: підручники В. Буренко «Англійська мова» (Буренко, 2018), О. Карп'юк «English» (Карп'юк, 2018) та Л. Калініної «English» (Калініна, 2018), щоб визначити, якою мірою завдання цих підручників спроможні забезпечити реалізацію змістової лінії «Громадянська відповідальність».

У відсотках співвідношення між кількістю вправ на реалізацію змістової лінії «Громадянська відповідальність» (перше числове значення) в аналізованих чинних підручниках для 10 класів та рештою вправ у них (друге числове значення) може бути представлена наступним чином: підручник В. Буренко «Англійська мова» – 12% : 88 %; підручник Л. Калініної «English» – 10 % : 90%; підручник О. Карп'юк «English» – 8% : 92 %. Як бачимо, кількісні характеристики завдань підручників англійської мови свідчать про необхідність пошуку додаткових навчальних засобів для реалізації змістової лінії «Громадянська відповідальність» (Хоменко, 2021).

Метод проєктів, як один із засобів навчання іноземної мови, використовується з початку 1980-х років. Застосування проєктної методики має низку переваг: реалізація особистісно-орієнтованого підходу та диференціація навчання, підвищення творчої самостійності та активності учнів шляхом розв'язання проєктних завдань, організація командної роботи та розвиток дослідницьких навичок (Косович, 2021, с.76-78). Одним із сучасних проєктів, який має на меті

виховання відповідальних громадян з глибоким розумінням світу, в якому вони живуть і готові діяти, щоб зробити планету кращою, можна вважати “Climate Action Project” (Timmers, Williams, Larsen-Daw, 2020).

“Climate Action project” – це міжнародний проєкт, в якому беруть участь понад 2,5 мільйони студентів та школярів з 135 країн. Уряди 15 країн підтримують даний проєкт, оскільки він орієнтований на учнів і спрямований на зміну світогляду і поведінки учасників завдяки їх усвідомленню сучасних екологічних загроз, з якими стикається людство. Проєкт був створений внаслідок співпраці Всесвітнього фонду дикої природи, Національного управління з аеронавтики і дослідження космічного простору (NASA); схвалений британським антропологом і викладачем університету Джейн Гудолл, ірландським політиком Майклом Гігнісом, виконавчим директором міжнародної природоохоронної організації Greenpeace Кумі Найду та іншими науковцями і громадськими діячами. Хід проєкту “Climate Action Project” висвітлюється ЗМІ (BBC, CNN і National Geographic) 45-ти країн світу (Timmers, Williams, Larsen-Daw, 2020).

Розглянемо основні характеристики проєкту. “Climate Action Project” є *груповим* проєктом, оскільки учні працюють в команді з метою розв’язання проблемних завдань. За видом діяльності – це *дослідницький* проєкт тому, що учасники аналізують дані з метою висвітлення причин і наслідків змін клімату і пропонують можливі шляхи подолання проблем. За часом виконання – це *короткостроковий проєкт*, оскільки він триває шість тижнів. Характер координації проєкту прихований, оскільки вчитель також стає учасником, в той час, як учні мають можливість проявити самостійність у вирішенні завдань. Відповідно до методу отримання інформації, проєкт функціонує у двох формах: словесній та збору і обробки статистичних даних. Це зумовлено тим, що учні можуть проводити опитування, бесіди чи аналізувати зміст статті з метою отримання інформації. Відповідно до предметно-змістовної цілі даний проєкт є *міжпредметним*, оскільки реалізується в позаурочний час і залучає фахівців з різних сфер та організацій (Проблеми сучасного підручника, 2016, с. 76-89).

Міжнародний проєкт пропонує унікальну можливість для вчителів та учнів з різних частин світу взаємодіяти і обмінюватися своїми знахідками. З метою змістового проведення проєкту, вчителі отримують навчальний план, який розрахований на шість тижнів. Протягом кожного тижня, учням слід виконати певні завдання, які наближають їх на крок ближче до досягнення цілей проєкту. Вчителі можуть адаптувати навчальні матеріали, які пропонують розробники, варіювати їх та доповнювати. Взаємодію учасників, які є представниками різних країн, забезпечено шляхом створення WhatsApp груп. Передбачено п’ять англомовних груп та вісім груп для спілкування іспанською, португальською, французькою, українською та іншими мовами. Учасники мають можливість обрати будь-яку групу. Наприкінці кожного тижня групи додають на офіційний сайт проєкту відео, які презентують результати групової взаємодії. Таким чином, всі можуть переглянути результати роботи учасників.

Кожний тиждень реалізації проєкту присвячений певній темі, пов'язаній з кліматичними змінами. Перший тиждень спрямований на визначення причин зміни клімат. Другий тиждень присвячений визначенню наслідків зміни клімату на місцевому рівні. Третій тиждень продовжує попередню тему, але учні аналізують наслідки кліматичних змін на глобальному рівні. Працюючи в малих групах або індивідуально, учні обирають певну країну та визначають проблеми, з якими стикається ця країна. Четвертий тиждень проєкту спрямований на пошук шляхів вирішення проблем, пов'язаних з кліматичними змінами. Після аналізу даних, учні складають перелік дій, які вони можуть робити особисто і напрямки роботи для організацій чи уряду з метою зменшення негативного впливу на клімат. Наступний крок – розміщення пропозицій в послідовності від найбільш до найменш значних позитивних змін. Також учні можуть створити дерево рішень і визначити переваги й недоліки пропозицій для подолання екологічних проблем. П'ятий та шостий тижні реалізації проєкту тісно взаємопов'язані між собою, оскільки, учні переглядають попередньо опрацьовану інформацію та свої знахідки, обираючи ту проблему, яку хотіли б вирішити і намагаються побудувати план розв'язання певного питання. На цьому етапі учасники отримують зворотній зв'язок від однокласників та вчителів у вигляді відеозустрічі чи телефонного дзвінка. Шостий тиждень передбачає втілення створених планів дій та поширення ідей за допомогою відео, буклетів та кампаній. Втілення нестандартних ідей учнів, як результат участі в міжнародному проєкті, позитивно впливає на навколишнє середовище (Climate Action Project, 2020).

З метою змістового залучення учнів до участі в проєкті “Climate Action Project” і відстеження їх активної роботи та знахідок рекомендовано використовувати наступні додатки та платформи: Earth project application, E-Portfolio, Word Wall та Instagram.

Earth project application – це додаток, створений організаторами проєкту “Climate Action Project” з метою заохочення учнів здійснювати невеликі вчинки, які позитивно впливають на навколишнє середовище. Перевагою цього додатка є те, що можна одразу побачити, як ці дії впливають на навколишнє середовище і наскільки вдалося зменшити концентрацію вуглекислого газу чи кількість пластика.

E-Portfolio допомагає збирати знахідки та ідеї учнів на одній платформі, що сприяє структуруванню та логічному розміщенню даних. Завдяки функції створення сторінок кожна тема буде висвітлена і вміщуватиме результати роботи учнів і їх ідеї.

Instagram є універсальним додатком, який можна використовувати як для спілкування, так і для навчання. Варто звернути увагу на можливість проведення прямих ефірів з іншими учнями та їх запис. Крім того, учні зможуть колективно створювати дописи на теми проєкту і публікувати в стрічці. Таким чином, учні не лише удосконалюють уміння письмового спілкування англійською мовою, а й зможуть поділитися з своїми підписниками інформацією про проблеми

кліматичних змін і допоможуть усвідомити важливість боротьби з ними. Також учні часто працюватимуть з додатком *Word Wall*. За допомогою згаданого додатка можна обрати певне завдання чи проблему випадково. Такий метод викликає інтерес і сприяє відкритому розподілу завдань між учнями.

З метою підготовки учнів до участі в міжнародному проєкті “Climate Action Project” нами був розроблений план роботи та комплекс завдань, який має поліфункціональний характер та багатокомпонентну мету, оскільки він містить завдання, які покликані сприяти не лише розвитку комунікативної компетентності в англійській мові, а також громадянської компетентності й інших важливих умінь XXI століття (критичного мислення, співпраці в команді, соціальної активності та інформаційно-цифрової компетентності). Розроблені завдання орієнтовані на учнів 10-11 класів, з рівнем володіння англійською мовою (B1). В межах даного дослідження планується підготовка учнів до участі в проєкті, що триватиме чотири тижні і відбуватиметься в ході дистанційної позакласної гурткової роботи в онлайн режимі. Кожен тиждень має уніфіковану структуру та етапи роботи: “Pause and Notice”, “Explore Possibilities”, “Design with Optimism”, “Collective Action”, а також засоби навчання (актуальні онлайн додатки) та навчальні матеріали (інформаційні джерела з відповідних інтернет-сайтів). Всі завдання комплексу є комунікативно-орієнтованими, мають чітко описану двокомпонентну мету – складова а): «комунікативна компетентність», складова б): «Громадянська відповідальність», тип, режим взаємодії та інструкцію. Разом з тим, кожен тиждень присвячений новій темі, має нові завдання по проєктній роботі, змістове наповнення та очікувані результати роботи.

Цілі проєктної роботи: 1) ввести учнів у тему проєкту та ознайомити їх з планом роботи на 4 тижні; 2) забезпечити учнів інформацією та матеріалами, необхідними для реалізації практичної мети навчання англійської мови та виконання безпосередньо завдань проєкту; 3) ознайомити учнів із спеціальною термінологією за темою проєкту; 4) сформувані в учнів базові знання про сучасні кліматичні зміни, приклади кліматичних змін та причини, що впливають на них (1-й тиждень); сформувані знання про сучасні наслідки кліматичних змін на глобальному та місцевому рівнях, ознайомити з прикладами наслідків зміни клімату (2-й тиждень); ознайомити учнів з шляхами боротьби з кліматичними проблемами як на індивідуальному рівні, так і колективно (3-й тиждень); спонукати учнів до дій, спрямованих на захист навколишнього середовища (4-й тиждень); 5) розвинути в учнів вміння читання, аудіювання, говоріння та письма у комплексі з базовими навичками громадянської відповідальності та інформаційно-комунікативної компетентності в ході вирішення завдань проєкту. *Очікувані результати проєктної роботи:* 1) учні оволодіють необхідними знаннями про кліматичні зміни та їх наслідки й будуть усвідомлювати фактори, що впливають на них; усвідомлять важливість індивідуальних та колективних дій для захисту навколишнього середовища й спробують на власному досвіді дії, запропоновані в “Earth project app.”; будуть здатні пропонувати ідеї реалізації дій

для подолання кліматичних проблем; 2) оволодіють спеціальною лексикою з теми на рецептивному та репродуктивному рівнях; 3) будуть здатні сприймати, розуміти, аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію під час виконання завдань на читання, говоріння та активне слухання; 4) розвинути базові навички громадянської відповідальності (когнітивний, соціально-емоційний та поведінковий компоненти), інформаційно-комунікативної компетентності, критичного мислення та командної роботи.

Рівень володіння мовою – B1

Час роботи на кожен тиждень – 3 години

Навчальні матеріали: статті про причини і проблеми кліматичних змін з офіційного сайту NASA, перелік надійних експертів, ілюстративний матеріал з прикладами кліматичних проблем, словник спеціальних термінів

Засоби навчання: Word Wall, e-portfolio, PowerPoint Presentation

Етап ознайомлення учнів з темою та завданнями проєкту: Т.: Hello, Friends! Welcome on board the “Climate Action Project” which is held on international level throughout the world. It’s a great opportunity to feel part of the big family of like-minded people and a global citizen. This journey will take us full four weeks of getting to know and learning how to save the nature and change the world for the better.

Here’s our work plan for the coming four weeks:

Таблиця 1. План проєктної роботи по тижням

Week	Topic	Outcome
Week 1	Causes of Climate Change	The Ultimate List of Causes of Climate Change
Week 2	Effects of Climate Change	Consequences of Climate Change Effects
Week 3	Solutions	The Ultimate List of Solutions for Climate Change
Week 4	Actions	The Ultimate Bank of Actions

Далі пропонуємо для ознайомлення демонстраційний фрагмент комплексу вправ, що виконуються під час фінального, в нашому випадку, 4 тижня проєкту.

Тиждень 4

Тема 4: “Actions”

Навчальні матеріали: тексти про заходи для збереження навколишнього середовища

Засоби навчання: E-portfolio, the Earth project app., Word Wall, Instagram

Етап проєктної роботи 1. “Pause and Notice”

Введення в тему роботи:

T: Friends, are you familiar with the term “plastic footprint”? (*Suggested answer: “how much plastic you contribute to the world's plastic waste”*)

Have you ever tried to measure the amount of plastic that you use?

Let's take action and reduce the plastic usage in our life. Go to your Earth project application and open the section “Track your avoided plastic”. Follow the instructions of the section for a week and check how that affects your plastic footprint.

Мета: актуалізувати фонові знання учнів, налаштувати учнів на роботу по темі поточного тижня

Завдання 1

Мета: а) складова «комунікативна компетентність»: активізація словникового запасу учнів, розвиток умінь переглядового читання, розвиток вмінь говоріння; б) складова «громадянська відповідальність» (поведінковий компонент): актуалізація знань учнів про причини, наслідки і шляхи розв'язання кліматичних проблем

Тип: комунікативний, рецептивно-репродуктивний

Режим взаємодії: групова робота

Інструкція: Step 1. Get into groups of three people. Use app. Word Wall to choose randomly the information from the sections of E-portfolio.

Step 2. Revise the information in one of the sections of E-portfolio assigned by means of the app. Word Wall. Pay attention to the causes, effects and solutions at the local level. Step 3. Share the revised material in your small groups, express your personal attitude to the situation.

Етап проектної роботи 2. “Explore Possibilities”

Завдання 2.

Мета: а) складова «комунікативна компетентність»: комплексний розвиток умінь читання (ознайомлювального) та говоріння (повідомлення інформації); б) складова «громадянська відповідальність» (поведінковий компонент): ознайомлення з заходами, які реалізують учасники проекту з метою захисту навколишнього середовища у світі.

Тип: комунікативний, рецептивно-продуктивний

Режим взаємодії: група учнів ↔ клас

Інструкція:

Step 1. Get into 6 groups according to the number of actions in the countries you are going to study. Use the app. Word Wall to get the country name.

Step 2. Study the actions the participants take in the countries assigned by means of the app. Word Wall.

Malawi: Tree planting. *Canada:* 3D printing to restore coral reefs
Ireland: Green dot movement. *Nigeria:* Biomass plant. *Indonesia:* Ecobricks.

Belgium: Inviting parents to classroom

Step 3. Share the information with the whole class.

Етап проектної роботи 3. "Design with Optimism"

Завдання 3

Мета: а) складова «комунікативна компетентність»: комплексний розвиток умінь читання (ознайомлювального), говоріння (повідомлення інформації) та письма (написання нотаток); б) складова «громадянська відповідальність» (поведінковий компонент): презентація ідей для збереження навколишнього середовища

Тип: комунікативний, продуктивний

Режим взаємодії: група учнів ↔ клас

Інструкція:

Step 1. Let's think of the actions we can take to protect the environment. Get into four groups. First, brainstorm ideas we can put into action in our classroom or at home. For example, we can change the bulbs in our classroom or at home for the energy-efficient ones, as they give more light and use less electricity and energy. Step 2. In order to have the most complete list ever, visit the site [Projects of week 6](#). Study what participants from different countries offer and expand on your list of actions. Step 3. Share your lists of actions with the whole class in our Instagram climate chat room. Leave your feedback on the other teams' lists. Finally, attach the lists to the E-Portfolio Week 4 to create the ultimate bank of actions.

Етап проектної роботи 4. "Collective Action"

Завдання 4

Мета: а) складова «комунікативна компетентність»: комплексний розвиток умінь говоріння (висловлення аргументованої думки) та умінь письма (оформлення флаєра з пропозиціями);

б) складова «громадянська відповідальність» (поведінковий компонент): узагальнення та систематизація матеріалу про заходи по боротьбі з кліматичними змінами.

Тип: комунікативний, продуктивний

Режим взаємодії: групова робота

Інструкція: Now that projects are complete, it's time to share your full knowledge and ideas with the local community. In your groups agree on the content and create a printed flyer. Logically organize pictures and suggestions of climate change actions

people can take on a daily basis. Display your printed flyers in the school hall/on the school site.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

У презентованому дослідженні поняття «Громадянська відповідальність» розглядається як гіперонім (umbrella term), який окрім умінь та рис громадянина, а саме – людини, яка виконує в суспільстві певну роль, поважає і цінує відмінності, усвідомлює, як влаштований світ, відстоює справедливість, здатна співпрацювати з іншими задля покращення життя та несе відповідальність за власні вчинки, спроможна висловлювати власну думку та характеризується особистісною автономністю, включає також характеристики, зазначені у змістовій лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток»: розуміння ознак, причин та наслідків кліматичних змін; усвідомлення власної відповідальності за збереження довкілля, спільний пошук рішень екологічних проблем регіону, в якому проживають школярі.

Вслід за К. Діаз, у складі громадянської відповідальності ми виділяємо наступні складові: когнітивний, соціально-емоційний та поведінковий. *Когнітивна складова* передбачає отримання знань про глобальні і державні події, здатність їх зрозуміти та критично аналізувати. *Соціально-емоційна складова* характеризується повагою до культурного розмаїття, здатністю до емпатії та взаємодопомоги. Під *поведінковим компонентом* розуміють активну громадянську позицію та здатність нести відповідальність за власні вчинки. Отже, поєднання цих трьох елементів є основою для формування громадянської відповідальності учнів.

Підготовка до участі в міжнародному проєкті “Climate Action Project” (у нашому випадку – в межах дистанційної позакласної гурткової роботи) може виступати важливою передумовою для розвитку громадянської відповідальності учнів, у зв’язку зі своїм міжкультурним характером, політематичністю та різними формами й режимами взаємодії учасників. Завдяки використанню автентичних текстів, відео та аудіоматеріалів одночасно відбувається формування іншомовної комунікативної компетентності та ознайомлення учнів з глобальними подіями і поняттями, формується їх розуміння причинно-наслідкових зв’язків, усвідомлення власної ролі в суспільстві.

Запропоновані у роботі дигітальні додатки та платформи (Earth project app., Word Wall, E-Portfolio та Instagram) є ефективними засобами реалізації завдань проєкту, оскільки вони є найбільш оптимальними для використання в умовах дистанційної позакласної гурткової роботи в онлайн режимі та сприяють розвитку інформаційно-цифрової компетентності старшокласників.

На думку авторів розроблений комплекс завдань, який має поліфункціональний характер та багатокомпонентну мету, сприятиме не лише розвитку комунікативної компетентності в англійській мові, а також громадянської компетентності старшокласників й таких важливих умінь XXI століття, як:

критичне мислення, співпраця в команді, соціальна активність та інформаційно-цифрова компетентність.

Подальші перспективи дослідження полягають у практичній реалізації розробленого плану проєктної роботи та комплексу вправ з інтегрованого розвитку змістової лінії «Громадянська відповідальність» та іншомовної комунікативної компетентності старшокласників, аналізу отриманих результатів, а також вивчення впливу запропонованих форм та змісту роботи на розвиток внутрішньої позитивної мотивації учнів до навчання та навичок автономного навчання.

Список використаних джерел

1. Бакка Т. Марголіна Л. Мелещенко Т. Громадянська освіта: підручник для 10 класу (інтегрований курс, рівень стандарту). Оріон, 2018.
2. Буренко В. Англійська мова (10-й рік навч., рівень стандарту): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Харків : Ранок, 2018. 208 с.
3. Закон України «Про освіту»: URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2232/> (дата звернення: 29.09.2023).
4. Калініна Л. В. Англійська мова: (10-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. 240 с.
5. Карп'юк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання) (English (the 10th year of studies)): підручник для 10-го класу закладів загальної середньої освіти. Рівень стандарту. Тернопіль: Астон, 2018. 256 с.
6. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. Серія: Педагогіка, соц. робота., № 22. С. 76–78.
7. Любченко О.М. Наскрізні лінії в освіті та їх реалізація на уроках англійської мови. *Англійська мова і література*. 2018. № 24. С. 2–7.
8. Методичний експрес: Інтегровані змістові лінії та шляхи їх реалізації на уроках англійської мови: Навчально-методичний посібник для студентів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. О. Євенок. Житомир, 2017. 106 с.
9. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, 10 – 11 класи: затв. наказом Міністерства освіти і науки України № 1407 від 23.10.2017 р. 2017. 72с. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58921/> (дата звернення 29.09.2023).
10. Подосиннікова Г. Рубан О. Навчання переглядового читання з використанням методу проєктів на матеріалі англійської преси у 10 класі школи з поглибленим вивченням іноземних мов. *Журнал Іноземні мови*. 2016. № 3. С. 3–10.
11. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / за ред. О.М. Топузова. Київ: Педагогічна думка, 2016. № 17. С. 76-89.

12. Рафальська М. Боярчук О. Герасим Н. Формування громадянської та соціальної компетентностей на уроках історії. *Історія та правознавство: Науково-методичний журнал*. 2018. № 3. С. 16–19.
13. Федоренко Ю. Щербина Ю. Використання методу проєктів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності на прикладі роботи навчальної програми ETWINNING. URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_3/32.pdf
14. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2015. №1. С. 65-91.
15. Хоменко А. Реалізація змістової лінії «Громадянська відповідальність» у підручниках з англійської мови. *Всеукраїнська науково-практична конференція. Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі. Метеріали конференції*. 2021. С. 341-344.
16. Diaz C. Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *Profile*. Colombia, 2017. Vol. 19, No 1. P. 155-168.
17. Fried-Booth D.L. Project Work. Oxford University Press, 2002. 127 p.
18. Haines S. Projects for the ELT Classroom. Addison Wesley Publishing Company, 1991. 108 p.
19. Sinclair B. Learner Autonomy: the cross-cultural question. *IATEFL Newsletter*. 1997. No. 139. P. 12–13.
20. Timmers K., Williams J., Larsen-Daw M., Mallon S. Foundational Climate Change curriculum for educators. Florida, the USA, 2020. 50 p.

References

1. Bakka, T. (2018). Margholina L. Meleshhenko T. Ghromadjansjka osvita: pidruchnyk dlja 10 klasu (integhrovanyj kurs, rivenj standartu), Orion.[in Ukrainian].
2. Burenko, V. (2018). Anghlijsjka mova (10-j rik navch., rivenj standartu): pidruchnyk dlja 10-gho klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity, Kharkiv : Ranok, 208. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrajiny «Pro osvitu»: URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2232/> (data zvernennja: 29.09.2023). [in Ukrainian].
4. Kalinina, L. V. (2018). Anghlijsjka mova: (10-j rik navchannja, profiljnyj rivenj): pidruchnyk dlja 10-gho klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity, Kyjiv: Gheneza, 240. [in Ukrainian].
5. Karp'juk, O. D. (2018). Anghlijsjka mova (10-j rik navchannja) (English (the 10th year of studies)): pidruchnyk dlja 10-gho klasu zakladiv zaghaljnoji serednjoji osvity. Rivenj standartu. Ternopilj: Aston, 256. [in Ukrainian].
6. Kosovych, O. V. (2021). Proektna dijalnistj jak odna z form innovacijnykh metodychnykh tekhnologij navchannja. *Naukovyj visnyk Uzhghorodskogho nacionaljnogho universytetu, Serija: Pedagoghika, soc. robota.*, 22, 76–78. [in Ukrainian].
7. Ljubchenko, O.M. (2018). Naskrizni liniji v osviti ta jikh realizacija na urokakh anghlijsjkoji movy. *Anghlijsjka mova i literatura*, 24, 2–7. [in Ukrainian].
8. Metodychnyj ekspres (2017): Integhrovani zmistovi liniji ta shljakhy jikh realizaciji na urokakh anghlijsjkoji movy: Navchaljno-metodychnyj posibnyk dlja studentiv

zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / za red. O. O. Jevenok. Zhytomyr, 106. [in Ukrainian].

9. Navchaljni prohramy z inozemnykh mov dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i specializovanykh shkil iz pohlyblyenym vyvchennjam inozemnykh mov, 10 – 11 klasy: zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy # 1407 vid 23.10.2017, 2017, 72. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58921/> (data zvernennja 29.09.2023). [in Ukrainian].

10. Podosynnikova, Gh., Ruban, O. (2016). Navchannja perehlyadovogho chytannja z vykorystannjam metodu proektiv na materialy anghlomovnoji presy u 10 klasi shkoly z pohlyblyenym vyvchennjam inozemnykh mov. *Zhurnal Inozemni movy*, 3, 3–10. [in Ukrainian].

11. Problemy suchasnogho pidruchnyka: zb. nauk. Pracj. (2016). / za red. O.M. Topuzova. Kyjiv: Pedagoghichna dumka, 17, 76-89. [in Ukrainian].

12. Rafaljsjka, M., Bojarchuk, O., Gherasym, N. (2018). Formuvannja ghromadjanskoji ta socialnoji kompetentnostej na urokakh istoriji. Istorija ta pravoznavstvo: *Naukovo-metodychnyj zhurnal*, 3. S. 16–19. [in Ukrainian].

13. Fedorenko, Ju., Shherbyna, Ju. (2019). Vykorystannja metodu projektiv u formuvanni inshomovnoji komunikativnoji kompetentnosti na prykladi roboty navchalnoji prohramy ETWINNING. URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_3/32.pdf [in Ukrainian].

14. Furman, O. (2015). Ghromadjansjka vidpovidalnistj osobystosti jak predmet psykologhichnogho doslidzhennja. *Psykologhija i suspiljstvo*. Ternopilj, 1, 65-91. [in Ukrainian].

15. Khomenko, A. (2021). Realizacija zmistovoji liniji «Ghromadjansjka vidpovidalnistj» u pidruchnykakh z anghlijskoji movy. *Vseukrajinsjka naukovo-praktychna konferencija. Aktualni problemy filologhiji ta metodyky vykladannja inozemnykh mov u suchasnomu muljtylinghvaljnomu prostrori. Meterialy konferenciji*, 341-344. [in Ukrainian].

16. Diaz, C. (2017). Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *Profile*. Colombia, 19 (1), 155-168.

17. Fried-Booth, D.L. (2002). *Project Work*. Oxford University Press, 127.

18. Haines, S. (1991). *Projects for the ELT Classroom*. Addison Wesley Publishing Company, 108.

19. Sinclair, B. (1997) *Learner Autonomy: the cross-cultural question*. IATEFL Newsletter, 139, 12–13.

20. Timmers, K., Williams, J., Larsen-Daw, M. (2020). *Foundational Climate Change curriculum for educators*. Florida, the USA, 50 .

УДК 81‘25=111=161.2:821.111(73)‘06-31

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-1-51-65

Марина Камінська

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри міжкультурної комунікації, світової літератури та перекладу
Вінницького державного педагогічного університету і

мені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна,
ORCID: 0000-0002-3307-7253
mkaminska@vspu.edu.ua

Юлія Плоднік
магістрантка 2 року навчання факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
plodnik.yuliya@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ ДЕЛІЇ ОВЕНС «WHERE THE CRAWDADS SING»

Дана стаття присвячена дослідженню слів-реалій та особливостей їх перекладу з англійської на українську мову. Реалії – лексичні елементи, що позначають етноспецифічні поняття, тобто поняття притаманні лише одній культурі, і які відповідно не мають прямих еквівалентів у інших мовах. Складний феномен реалій, що охоплює культурно-специфічні мовні елементи, які є складними для перекладу, вже понад шістдесят років перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних лінгвістів та перекладознавців, однак їх підходи до вивчення цього явища різняться. Дана різниця простежується у номінаціях. Зокрема, окрім терміну «реалії», дослідники мови пропонували також такі терміни, як «безеквівалентна лексика», «культуроніми», «етнографізми» тощо. У статті також проаналізовано основні класифікації реалій сучасного перекладознавства, відповідно до яких реалії класифікують за предметними ознаками, структурними особливостями, частотою вживання тощо. Дослідження здійснене на основі оригіналу роману Делії Овенс «Where the Crawdads Sing» та його перекладу українською мовою. Зокрема, розглянуто основні способи перекладу реалій на прикладі речень оригіналу та перекладу даного роману українською мовою, а також проаналізовано наскільки використані способи перекладу є доцільними в контекстах наведених речень. Таким чином визначено, що немає універсального способу перекладу реалій роману Делії Овенс «Where the Crawdads Sing», однак є низка стратегій, наприклад, транскодування, калькування, функціональний аналог, гіперонімічний переклад, дескриптивна перифраза, комбінована реномінація тощо, до яких зверталась перекладачка даного роману в процесі перекладу. Наведені в статті стратегії перекладу використовувались як поодиночі, так і в поєднанні.

Ключові слова: реалії, переклад, переклад реалій, способи перекладу, мовне явище.

Maryna Kaminska

PhD in Philology, Assistant Professor at the Department of Intercultural communication, world literature and translation, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky state pedagogical university, Vinnytsia, Ukraine,

ORCID: 0000-0002-3307-7253

mkaminska@vspu.edu.ua

Yuliia Plodnik

A second-year Master's student in the Foreign Languages Faculty, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky state pedagogical university, Vinnytsia, Ukraine

plodnik.yuliya@gmail.com

FEATURES OF REALIA RENDERING IN THE UKRAINIAN TRANSLATION OF DELIA OWENS' NOVEL «WHERE THE CRAWDADS SING»

This article is devoted to the study of realia and the peculiarities of their translation from English into Ukrainian. Realia are lexical elements denoting ethnospecific concepts, i.e. concepts inherent in only one culture, and accordingly they have no direct equivalents in other languages. The complex phenomenon of realia, which encompasses culturally specific linguistic elements that are difficult to translate, has been the focus of attention of domestic and foreign linguists and translation scholars for over sixty years, but their approaches to studying this phenomenon differ. This difference can be seen in the nominations. In particular, in addition to the term «realia», language researchers have also proposed such terms as «non-equivalent vocabulary», «culturonyms», «ethnographisms», etc. The article also analyzes the main classifications of realia in modern translation studies, according to which realia are classified by subject matter, structural features, frequency of use, etc. The study is based on the original novel «Where the Crawdads Sing» by Delia Owens and its translation into Ukrainian. In particular, the main ways of translating realia are considered on the example of sentences of the original and the Ukrainian translation of this novel, and the extent to which the translation methods used are appropriate in the contexts of the given sentences is analyzed. Thus, it has been determined that there is no universal way to translate the realia of Delia Owens's novel «Where the Crawdads Sing», but there are a number of strategies, such as transcoding, calquing, functional analog, generalization, descriptive periphrase, combined renomination, etc. that the translator of this novel used in the process of translation. The translation strategies presented in the article were used both individually and in combination.

Keywords: realia, translation, translation of realia, translation methods, linguistic phenomenon.

Актуальність. У культурі кожного народу існують поняття, явища, традиції та звичаї властиві лише цьому народові. Оскільки культура тісно взаємопов'язана з мовою, усі особливості суспільства залишають слід у ній, у вигляді слів-реалій. Враховуючи те, що переклад реалій – завдання непросте, на плечі перекладача лягає велика відповідальність за вибір того чи іншого способу відтворення певної реалії в іншій мові, не порушуючи при цьому адекватності перекладу.

Постановка проблеми. Переклад реалій художнього тексту є актуальною проблемою сучасного перекладознавства. Реалії – елементи мови, що позначають етноспецифічні концепти, тобто ті, які властиві лише певній культурі, і відповідно не мають прямих еквівалентів у інших мовах. Враховуючи те, що художні твори різних мов та культур широко перекладаються в сучасному світі, ключовим завданням перекладачів стає правильне розуміння та вміння відтворювати такі слова в інших мовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалії, як мовне явище почали вивчати ще в 50-ті роки ХХ століття і з того часу вони не одноразово ставали предметом досліджень багатьох відомих лінгвістів та перекладознавців. Зокрема, це можна простежити у працях таких науковців, як В. І. Карабан, Р. П. Зорівчак, М. П. Кочерган, Т. Р. Кияк, В. М. Манакін, К. Норд тощо.

Метою наукової розвідки є аналіз способів відтворення англomовних реалій українською мовою. Матеріалом дослідження є роман Делії Овенс «Where the Crawdads Sing».

Об'єктом статті є різні типи реалій та особливості їх перекладу. **Предметом** – особливості відтворення реалій роману Делії Овенс «Where the Crawdads Sing» при перекладі з англійської на українську мову.

Досягнення мети статті передбачає виконання таких **завдань**: розглянути поняття реалій та їх значення в перекладознавстві; проаналізувати основні класифікації реалій в сучасному перекладознавстві; визначити основні способи перекладу реалій; проаналізувати особливості відтворення реалій роману «Where the Crawdads Sing» українською мовою відповідно до здійсненої класифікації;

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Проблема передачі реалій іншою мовою завжди вважалася однією з найважливіших у теорії та практиці перекладу. Цією проблемою займалися багато українських та зарубіжних лінгвістів, однак їх підходи до вивчення такого мовного явища, як реалії різнилися.

Зокрема, український мовознавець та перекладач В. І. Карабан розглядає реалії, як лексичні елементи, що позначають етноспецифічні поняття, тобто поняття притаманні лише одній культурі. На думку лінгвіста, такі слова не мають еквівалентів у цільовій мові, тому і можуть викликати певні труднощі у процесі перекладу (Карабан, 2001, с. 421).

Українська дослідниця, знаний філолог та перекладознавець, Р. П. Зорівчак запропонувала своє визначення такого мовного явища, як реалії: «це моно- і полілексемні одиниці, в основне лексичне значення яких вміщено традиційно закріплений за ними комплекс етнокультурної

інформації, яка об'єктивною дійсністю цільової мови сприймається як чужа» (Зорівчак, 1989, с. 58).

Видатний український мовознавець М. П. Кочерган, досліджуючи явище реалій, розглядає їх як безеквівалентну лексику. Він вважає, що в кожній мові є безеквівалентна лексика, до якої входять слова, що позначають специфічні явища культури і які не мають однослівного перекладу в іншій мові. Для прикладу, М. П. Кочерган виділяє такі слова, як *стерлінг*, *біг-бен*, що мають зв'язок з англійською матеріальною та духовною культурою; *спагеті*, *сентимо*, *тарантелла* – з італійською; *тореадор*, *конкістадор* – з іспанською; *ковбой*, *авеню* – з американською; *арик*, *домбра* – з середньоазіатською; *гейша*, *ікебана* – з японською тощо. До української безеквівалентної лексики можна віднести такі слова, як *чумак*, *вареники*, *рушник*, *гопак*, *вечорниці* тощо (Кочерган, 2010, с. 321).

К. Норд у своїй праці «Переклад як цілеспрямована діяльність» для позначення такого явища, як реалії, обирає термін «культуроніми». Вона розглядає культуронім як соціальне явище культури Х, яке вважається релевантним для членів цієї культури й, при порівнянні з відповідним соціальним явищем в культурі Y, виявляється специфічним для культури Х. Під «відповідним» вона має на увазі, що ці два явища можна порівняти за певних умов, що піддаються визначенню. Дослідниця наголошує на тому, що культурно-специфічне явище – це явище, яке існує в певній формі або функції лише в одній з двох культур, які порівнюються. Це не означає, що воно присутнє тільки в цій конкретній культурі, тобто те ж саме явище може спостерігатися і в інших культурах, крім двох розглянутих (Норд, 2018, с. 32).

Працюючи над вивченням особливостей слів-реалій, вітчизняні та зарубіжні науковці пропонували свої класифікації реалій, спираючись на різні ознаки. Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй у посібнику «Теорія і практика перекладу» пропонують одну з найдетальніших класифікацій реалій, відповідно до якої реалії можна поділити на такі групи:

Побутові реалії. До цієї групи відносять, перш за все, найменування житла: *юрта* – у Центральній та Середній Азії; *вігвам* – у північноамериканських індіанців, та особливості його побудови, інструменти тощо, наприклад: *фахверк* – у Німеччині, *мачете* – у Латинській Америці. До цієї групи також відносяться назви одягу, харчів,

наприклад, *sari* – традиційний жіночий одяг у Південній Азії; *шнапс* – німецький міцний алкогольний напій, *фейжоада* – традиційна для португаломовних країн страва з квасолі, м'ясних продуктів та фарофу. У цій групі реалій також зустрічаються слова на позначення видів занять та професій, грошових знаків та мір, наприклад, *плотогон* – професія працівника, що займається перегонкою плотів по річках, *песо* – валютна одиниця, що первісно використовувалася в Іспанії, а пізніше в її колоніях на Американському континенті, в Африці та на Філіппінах, *пуд* – одиниця ваги або маси, яка вживалася в Україні з княжих часів і до впровадження метричної системи мір у 1918 році (Кияк, 2008, с. 148).

Етнографічні і міфологічні реалії. До цієї групи належать: етнічні та соціальні групи, наприклад, *бойки, фризи, лемки, слобожани*; народні свята та танці – *День Подяки, День Незалежності, тарантелла, гопак, ламбада*; назви богів, персонажів казок та міфів – *Одін, Вотан, Фрейя* в Скандинавії та Німеччині, *Морріган, Дагда* – в Ірландії тощо (Кияк, 2008, с. 149).

Реалії світу природи. До цієї групи входять реалії, які позначають: найменування тварин – *біруанг*, як різновид ведмедів; *сапсан*, як вид птахів; назви рослин – *бекманія, вейгела*; назви ландшафту – *сельва* як тропічний ліс тощо.

Реалії державно-адміністративного укладу та суспільного життя. Сюди відносяться: державні інститути та адміністративні одиниці – *бундестаг, федеральні землі, сенат*; партії та суспільні організації – *Християнсько-демократичний союз, Республіканська партія*; промислові та аграрні підприємства і торгові заклади – *Гофер, Камден-маркет*; основні військові та поліцейські підрозділи – *гестапо* (Кияк, 2008, с. 149).

Ономастичні реалії. Ця група реалій вказує на національну приналежність назви, що допомагає зберегти національний колорит оригіналу. У цій групі виокремлюють; антропоніми загальні – *Іван, Чарльз, Ганс* та індивідуальні, що стосуються видатних діячів країни до мови якої вони належать – *Шевченко, Шекспір, Бісмарк*; топоніми звичайні – *Кельн, Лондон, Київ* та меморативні – *Сіті* як ділова частина Лондона; імена літературних героїв – *Фауст, Ромео, Катерина*; ергоніми – назви кампаній, аеропортів, палаців тощо – *Тойота, аеропорт Хітроу, стадіон Камп Ноу* тощо (Кияк, 2008, с. 149).

Асоціативні реалії. У цій групі реалій можна виокремити: рослинні символи – *троянда* як символ Англії, *калина* – символ України; анімалістичні символи – *кенгуру* – тварина, національний символ Австралії; кольорові символи – *коричневий* – колір неонацизму; *золотий* – символ святості, свідчення Божественної Сили, світлого подвигу Сина Божого та чистоти Пресвятої Богородиці; загальнокультурні фольклорно-літературні та історичні алюзії – *той, хто прибив тези на двері церкви: М. Лютер (1517)*, мовні алюзії – нятяки на відомі прислів'я, фразеологізми, чи крилаті вислови тощо (Кияк, 2008, с. 149).

Р. П. Зорівчак, запропонувала декілька класифікацій реалій. Її історико-семантична класифікація охоплює:

Власне реалії при наявних референтах. До цієї групи можна віднести реалії, що позначають поняття, які на етапі сучасності можна знайти в мові та культурі певного народу. Наприклад, *коломийка, яворівка* – в українській мові; *baby-sitter, gifted child* – в англійській мові.

Історичні реалії. Історичні реалії – це семантичні архаїзми, які внаслідок зникнення референтів входять до історично дистантної лексики, втративши свою життєздатність. Р. П. Зорівчак також вказувала на те, що історичним реаліям характерна сема «минуле», яка пов'язана зі старінням референта, виходом позначуваного ним зі сфери активної суспільної практики мовного колективу. Це, наприклад, такі слова, як *тарниця, медведиця* – в українській мові; *the Black and Tans, priest's hole* – в англійській (Зорівчак, 1989, с. 71).

Інша її класифікація ділить реалії за структурними особливостями:

Реалії-одночлени. До цієї групи відносяться слова-реалії, які складаються з одного елемента, наприклад, «*вечорниці*» в українській мові; «*sheriff*» – в англійській.

Реалії-полічлени номінативного характеру. Ця група об'єднує слова-реалії, які складаються з кількох елементів, наприклад, «*братська могила*» українською, «*ticket day*» – англійською.

Реалії-фразеологізми. До цієї групи належать стійкі словосполучення, які є характерними певній мові та культурі. Наприклад, «*стати під вінок*», «*бити лихом об землю*» в українській мові; «*to reach the woolsack*», «*to lead by the nose*» – в англійській мові (Зорівчак, 1989, с. 71).

У ході вивчення особливостей слів-реалій, науковці дійшли висновку, що немає універсального способу перекладу реалій, однак існує ряд таких способів, серед яких перекладач робить вибір у кожному окремому випадку.

Одним з таких способів є **транскодування** – спосіб перекладу, коли звукова та/або графічна форма слова вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу (Карабан, 2001, с. 421).

Такий спосіб перекладу можна простежити порівнявши наступне речення оригіналу роману Делії Овенс «Where the Crawdads Sing» та його переклад українською мовою:

Оригінал: «After Tate left her those years ago, she no longer had access to books, so one morning she'd motored beyond Point Beach and another ten miles to **Sea Oaks**, a slightly larger and much swankier town than **Barkley Cove**. Jumpin' had said anyone could borrow books from the library there» (Owens, 2018, p. 162).

Переклад: «Відколи Тейт покинув її, дівчині ніде було взяти нові книжки, отож одного ранку, сівши в човен, вона проминула Пойнт-Біч і подалася до **Сі-Оукса** – містечка трохи більшого й набагато жвавішого за **Барклі-Коув**» (Овенс, 2022, с. 219).

У даному реченні можна простежити вживання двох ономастичних реалій, а саме двох топонімів: «Sea Oaks» та «Barkley Cove», які були передані на українську мову за допомогою транскодування, як «Сі-Оукс» та «Барклі-Коув». Такий спосіб передачі цих реалій є цілком доцільним, адже перекладаючи реалії-топоніми є важливим збереження їх звучання, наближеного до оригінального.

Калькування – запозичення шляхом буквального перекладу (дуже часто частинами) слова або звороту з наступним складанням перекладених частин без будь-яких змін (Карабан, 2001, с. 421). Такий спосіб перекладу можна простежити у наступній парі речень:

Оригінал: «Enormous limbs of the oak, hung with long strands of **Spanish moss**, cast shadows on the weathered boards and pointy roof of the shack» (Owens, 2018, p. 216).

Переклад: «Із розлогих віт найближчого дуба звисали довгі пасма **іспанського моху**, кидаючи примарні тіні на старі вивітрені дошки й гостроверхий дах будинку» (Овенс, 2022, с. 294).

У наведеному вище прикладі вжито реалію-назву рослини «*Spanish moss*», яка була перекладена за допомогою калькування, тобто шляхом дослівного перекладу даного словосполучення частинами, як «*Іспанський*» та «*мох*» і подальшого складання їх, без будь-яких змін.

Гіперонімічне перейменування – суть цього способу перекладу полягає у використанні родо-видових понять при відтворенні реалій оригіналу мовою перекладу. Таким чином реалія у цільовій мові передається за допомогою одиниці з ширшим значенням (Кияк, 2008, с. 144). Даний спосіб перекладу було помічено в наступному реченні:

Оригінал: «*A fistful of **Blue Tips** wouldn't make a winter*» (Owens, 2018, p. 72).

Переклад: «*Без **сірників** узимку не проживеш*» (Овенс, 2022, с. 93).

У згаданому вище реченні ономастичною реалією можна вважати «*Blue Tips*». Працюючи над перекладом цієї реалії, перекладачка застосувала гіперонімічне перейменування, оскільки конкретна назва марки сірників «*Blue Tips*» була перекладена словом з ширшою семантикою – «*сірники*». Такий спосіб перекладу можна вважати адекватним, оскільки, не зважаючи на те, що реалія втрачається в українському перекладі цього речення, ця втрата спрямована на краще розкриття її значення та наближення цієї реалії до читача.

Комбінована реномінація – спосіб перекладу, який полягає у використанні транскрипції з описовою перифразою, або з гіперонімом (Кияк, 2008, с. 146). Такий спосіб перекладу можна простежити в реченні, наведеному нижче:

Оригінал: «*Back in the shack they fried the fish and **hush puppies** «fat as goose aigs*» (Owens, 2018, p. 58).

Переклад: «*Удома вони посмажили рибу і **хаушпанні** – хрусткі кульки з кукурудзяного тіста, «жирні, мов гусячі яйця», як казав про них батько*» (Овенс, 2022, с. 74).

У даному прикладі вжито побутову реалію-назву страви, а саме «*hush puppies*». Що стосується способу перекладу, можна побачити, що спочатку реалія була транскодована: «*hush puppies*» як «*хаушпанні*», а потім було додано описову перифразу: «*хрусткі кульки з кукурудзяного тіста*». Це означає, що перекладачка використала комбіновану реномінацію, тобто поєднання двох способів перекладу: транскрипції та описового перекладу.

Такий спосіб перекладу хоч і є багатослівним, однак має багато переваг. Зокрема, завдяки транскрипції перекладачці вдалося зберегти форму реалії, наближену до оригінальної, а дескриптивна перифраза допомогла розкрити її значення.

Функціональний аналог – спосіб перекладу, який передбачає заміну слова-реалії вихідної мови таким, яке у цільовій мові є «вільним» від культури, і яке нейтралізує або узагальнює слово вихідної мови (Кияк, 2008, с. 146). При аналізі оригіналу та перекладу роману був помічений наступний приклад:

Оригінал: «*Tate dived toward a leaf only **inches** from the ground, caught it, and rolled over, holding his trophy in the air*» (Owens, 2018, p. 114).

Переклад: «*Тейт пірнув за одним листком, зловив його усього за кілька **сантиметрів** над землею і, зі сміхом повалившись долі, здійняв угору свій трофей*» (Овенс, 2022, с. 152).

У цьому прикладі вжито таку побутову реалію, як «*inch*», а в українському перекладі цього речення можна простежити вживання слова «*сантиметр*». Тобто, перекладаючи цей відрізок тексту, перекладачка використала метод функціонального аналога, де замінила «*inch*», одиницю, характерну носіям англійської мови, на «*сантиметр*» – одиницею, яка є більш звичною для україномовних читачів.

Дескриптивна перифраза – спосіб перекладу, за допомогою якого явище, предмет чи реалія називається не прямо, а описово, через характерні риси (Кияк, 2008, с. 145). Цей спосіб перекладу можна простежити у наведеному нижче реченні:

Оригінал: «*Her eyes followed his to the water's edge, where a bullfrog, **six inches wide**, hunkered under foliage*» (Owens, 2018, p. 122).

Переклад: «*Простеживши за його поглядом, Кая побачила **доволі велику** жабу-бика, що причаїлася біля самої води в купі торішнього листя*» (Овенс, 2022, с. 163).

У вищезгаданому реченні вжито побутову реалію «*inch*» у словосполученні «*six inches wide*». Для її перекладу було використано дескриптивну перифразу, оскільки в українському перекладі цього речення вжито словосполучення «*доволі велика*». Такий переклад є адекватним у даному контексті, адже, не дивлячись на те, що реалія втрачається в процесі

перекладу, такого роду трансформація не впливає на правильне розуміння цього відрізка тексту, а навіть навпаки робить його легшим для сприйняття.

У процесі аналізу оригіналу та перекладу роману Делії Овенс «Where the Crawdads Sing» зустрічались приклади, де було використано не один спосіб перекладу тієї чи іншої реалії, а два, і навіть три способи. Зокрема, це можна простежити в такому реченні:

Оригінал: «*Carianne loved that **Atlanta Crackers** cap, had worn it everywhere*» (Owens, 2018, p. 49).

Переклад: «*Кар'єн обожнювала свою бейсболку команди «Атланта Крекерс», всюди її надягала*» (Овенс, 2022, с. 60).

У даному реченні вжито ономастичну реалію «*Atlanta Crackers*». Як можна побачити з перекладеного українською мовою речення, ця реалія була передана у ньому за допомогою транскодування, з акцентом на вимову слова. Як власна назва реалія була взята в лапки – «*Атланта Крекерс*», а також було додано слово «команда» для компенсації можливої втрати значення реалії при перекладі. Такий спосіб перекладу можна вважати доцільним, оскільки зберігається форма реалії, подібна до оригінальної, але разом із тим, розкривається її значення.

Подібний приклад поєднання декількох способів перекладу можна простежити в наступному реченні:

Оригінал: «*Then they had **blackberry cobbler** with ice cream for dessert*» (Owens, 2018, p. 64).

Переклад: «*На десерт вони ласували **ожиновим пирогом-коблером** із кульками морозива*» (Овенс, 2022, с. 83).

У згаданому вище реченні використано побутову реалію – «*blackberry cobbler*». Для перекладу цієї реалії було поєднано декілька способів. По-перше, назва самого пирога «*cobbler*» була транслітерована, як «коблер». По-друге, частина цієї реалії «*blackberry*» була передана за допомогою калькування, тобто дослівного перекладу, як «ожиновий». По-третє, було додано описове слово «*pie*», за допомогою якого перекладачці вдалося краще розкрити значення даної реалії. Таким чином, для перекладу роману Делії Овенс «Where the Crawdads Sing» українською мовою використано низку стратегій перекладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Переклад реалій – актуальна проблема сучасного перекладознавства та мовознавства, над вивченням якої вітчизняні та зарубіжні дослідники мови працюють уже понад шістдесят років. У ході дослідження цього мовного явища пропонувалися й інші його назви, зокрема – безеквівалентна лексика, культуроніми, етнографізми тощо. У теорії перекладу також наявна значна кількість різноманітних класифікацій реалій – зокрема класифікації за предметною ознакою, структурними особливостями, частотою вживання. Аналіз особливостей перекладу реалій з англійської на українську мову, зокрема речень оригіналу та перекладу роману «Where the Crawdads Sing» демонструє, що реалії найчастіше перекладаються за допомогою таких способів, як транскодування, калькування, функціональний аналог, гіперонімічне перейменування, комбінована реномінація, дескриптивна перифраза, а також їх поєднань. Перспективними вважаємо подальші дослідження особливостей перекладу реалій художнього тексту з англійської мови на українську.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька О. О. Мовні реалії як вербальне вираження специфічних рис національних культур. Питання культурології. 2014. № 30. С. 20-27.
2. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози). Львів: Вид-во при Львів. університеті, 1989. 216 с.
3. Камінська М. О. Когнітивно-прагматичний потенціал контексту: сучасний вектор досліджень. Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Філологія (мовознавство). 2015. Вип. 21. С. 171-175.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Учбовий посібник. Вінниця: Нова Книга, 2001. 303 с.
5. Караневич М. І. Прагматичний аспект перекладу художньої літератури. *Studia methodologica*. 2011. № 32. С. 83-89.
6. Кияк Т. Р. Національне забарвлення мов оригіналу і перекладу: проблема відповідностей і розбіжностей між ними. Мат.-ли міжнар. Наук.-практ. Конференц. Тернопіль: 2004. С. 152-153.
7. Кияк Т. Р., Огуй О. Д., Науменко А. М. Перекладознавство (німецько-український напрям): підручник. К: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 543 с.
8. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. К.: Академія, 2010. 456 с.
9. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. К.: Академія, 2012. 288 с.

10. Мороз Т. О. Специфіка перекладу культурно маркованих одиниць. Вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. 2018. Вип. 4.4. С. 64-68.
11. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі: монографія. Х.: Харківський університет імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с.
12. Baker M. Translation and Conflict. London and New York: Routledge, 2006, 220 p.
13. Bassnett S. Reflections on Translation. Bristol: Multilingual Matters, 2011. P.9-16.
14. Guerra A. F. Translating culture: problems, strategies and practical realities. Croatia science journal of literature, culture and literary translation. Art and Subversion. No 5. 2012. P. 1-27.
15. Nord C. Translating as a purposeful activity. Functionalist Approaches Explained. London and New York: Routledge, 2018. 166 p.
16. Reiss K. Type, kind and individuality of text: decision-making in translation. The Translation Studies Reader. London and New York: Routledge, 2005. P. 160-171.
17. Овенс Д. Там, де співають раки: пер. з англ. О. Жильникової. Х.: Віват, 2022. 432 с.
18. D. Owens. Where the Crawdads Sing. NY: Penguin Group, 2018. 368 p.

REFERENCES

1. Biletska O. O. (2014). Movni realii yak verbalne vyrazhennia spetsyfyichnykh rys natsionalnykh kultur [Language realia as a verbal expression of specific features of national cultures.]. Pytannia kulturolohi. № 30. 20-27. [in Ukrainian].
2. Zorivchak R. P. (1989). Realii i pereklad (na materiali anhlo movnykh perekladiv ukrainskoi prozy) [Realia and Translation (based on English translations of Ukrainian prose)]. Lviv: Vyd-vo LDU. 216 p. [in Ukrainian].
3. Kaminska M. O. (2015). Kohnityvno-prahmatychnyi potentsial kontekstu: suchasnyi vektor doslidzhen [Cognitive and pragmatic potential of the context: a modern research vector]. Naukovi zapysky [Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho]. Filolohiia (movoznavstvo). №. 21. 171-175. [in Ukrainian].
4. Karaban V. I. (2001). Pereklad anhliiskoi naukovo i tekhnichnoi literatury: Uchbovyi posibnyk [Translation of English scientific and technical literature: Study guide]. Vinnytsia: Nova Knyha. 303 p. [in Ukrainian].
5. Karanevych M. I. (2011). Prahmatychnyi aspekt perekladu khudozhnoi literatury [The pragmatic aspect of translating fiction]. Studia methodologica. № 32. 83-89. [in Ukrainian].
6. Kyiak T. R. (2004). Natsionalne zabarvlennia mov oryhinalu i perekladu: problema vidpovidnosti i rozbizhnosti mizh nymy [National coloration of source and target languages: the problem of correspondences and discrepancies between them]. Mat-ly mizhnar. Nauk.-prakt. Konferents. Ternopil. 152-153. [in Ukrainian].
7. Kyiak T. R., Ohui O. D., Naumenko A. M. (2008). Perekladoznavstvo (nimetsko-ukrainskyi napriam): pidruchnyk [Translation Studies (German-Ukrainian Area): textbook]. K: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet». 543 p. [in Ukrainian].
8. Kocherhan M. P. (2010). Zahalne movoznavstvo. [General linguistics]. K.: Akademiia. 456 p. [in Ukrainian].
9. Manakin V. M. (2012). Mova i mizhkulturna komunikatsiia: navch. posib. [Language and intercultural communication: a textbook] K.: Akademiia. 288 p. [in Ukrainian].

10. Moroz T. O. (2018). Spetsyfika perekladu kulturno markovanykh odynyts [Specificity of translating culturally marked units]. Visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. № 4. 4. 64-68. [in Ukrainian].
11. Rebrii O. V. (2012). Suchasni kontseptsii tvorchosti u perekladі [Modern Concepts of Creativity in Translation: [monograph]] Kh.: Kharkivskiy universytet imeni V. N. Karazina. 376 p. [in Ukrainian].
12. Baker M. (2006). Translation and Conflict. London and New York: Routledge. 220 p.
13. Bassnett S. (2011). Reflections on Translation. Bristol: Multilingual Matters. P.9-16.
14. Guerra A. F. (2012). Translating culture: problems, strategies and practical realities. Croatia science journal of literature, culture and literary translation. Art and Subversion. No 5. P. 1-27.
15. Nord C. (2018). Translating as a purposeful activity. Functionalist Approaches Explained. London and New York: Routledge. 166 p.
16. Reiss K. (2005). Type, kind and individuality of text: decision-making in translation. The Translation Studies Reader. London and New York: Routledge. P. 160-171.
17. Owens D. (2022). Tam, de spivaiut raky [Where the Crawdads Sing]: per. z anhl. O. Zhylnykovoi. Kh.: Vivat. 432 p. [in Ukrainian].
18. D. Owens. (2018). Where the Crawdads Sing. NY: Penguin Group. 368 p.

УДК 111'276.6:[51+004]:378.091.64-028.7

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-1-65-74

*Наталя Дмитренко, доктор педагогічних наук,
професор кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-3556-0003
Scopus-Author ID 57218665081
nataliadmitrenko0302@gmail.com*

*Юлія Колядич, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету і
мені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-8584-6245
Scopus-Author ID 57215218168
julia_veretynska1818@ukr.net*

*Людмила Мельник, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-4690-2101
Scopus-Author ID 57219108904
rozdoba_l@ukr.net*

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Дослідження присвячено проблемі використання цифрових технологій у професійно орієнтованому англомовному спілкуванні майбутніх учителів математики. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, методична розробка й експериментальна перевірка технології застосування цифрових ресурсів та засобів задля підвищення рівня професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності (ПОАКК) у процесі

вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики. У процесі дослідження були застосовані теоретичні і практичні методи: аналіз науково-методичної літератури й передового зарубіжного і вітчизняного досвіду, експеримент, анкетування, спостереження, методи математичної статистики та інші. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що авторами подано визначення ПОАКК, розроблено мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та креативний критерії і їх рівні (низький, середній, високий), що дозволило перевірити рівень ПОАКК майбутніх учителів математики до і після експериментального навчання. Авторами розроблено і перевірено технологію застосування цифрових ресурсів та засобів у професійно орієнтованому англомовному спілкуванні майбутніх учителів математики, наведено приклади застосування інструментів ІКТ на он-лайн заняттях з англійської мови для професійного спілкування, а також представлено характеристику тестових завдань і проаналізовано результати констатувального і формувального етапів експериментального навчання майбутніх учителів математики. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про те, що рівень ПОАКК майбутніх учителів математики підвищиться, якщо у процесі он-лайн навчання англійської мови для професійного спілкування застосовувати цифрові ресурси та засоби дотримуючись розробленої освітньої технології.

Ключові слова: цифрові технології; цифрові ресурси та засоби; англійська мова для професійного спілкування; майбутні вчителі математики; професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність.

*Natalia Dmitrenko, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-3556-0003
Scopus-Author ID 57218665081*

nataliadmitrenko0302@gmail.com

*Juliia Koliadych, Ph.D. (Philology),
Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-8584-6245
Scopus-Author ID 57215218168*

julia_veretynska1818@ukr.net

*Liudmyla Melnyk, Ph.D. (Pedagogy),
Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-4690-2101
Scopus-Author ID 57219108904*

rozdoba_l@ukr.net

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH COMMUNICATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS

The purpose of the research is the theoretical justification, methodological development, and experimental verification of the technology of using digital resources and tools to increase the level of professionally oriented English communicative competency (POECC) in the process of learning English for professional communication by prospective mathematics teachers. In the research process, theoretical and practical methods were applied: analysis of scientific and methodological literature, analysis of advanced foreign and domestic educational experience, experiment, questionnaire, observation, method of mathematical statistics and others. The scientific novelty of the study was presented in the given authors' definitions of POECC, and the developed motivational, cognitive, activity and creative criteria and their levels (low, medium, high) that made it possible to check the level of POECC of prospective mathematics teachers before and after experimental training. The technology of using digital resources and tools in professionally oriented English communication was developed and tested, examples of the use of ICT tools in online English classes were given, the main features of language tests were characterized, and the results of experimental training of prospective mathematics teachers were analyzed. The results of the research confirmed the hypothesis that the level of POECC of prospective mathematics teachers will increase if, in the process of online learning English for professional communication, digital resources and tools are used in accordance with the developed educational technology.

Key words: digital technologies; digital resources and tools; English for professional communication; prospective mathematics teachers; professionally oriented English communicative competence.

Актуальність. Зміни в суспільних умовах визначають актуальність поліпшення підготовки сучасних вчителів, зокрема набуває важливості підготовка фахівців для міжкультурного спілкування, оскільки володіння іноземною мовою є важливим фактором для обробки інформації, науково-дослідницької роботи, підвищення кваліфікації, професійного спілкування з колегами з-за кордону та для мобільності викладачів та студентів. Вивчення

іноземних мов спрямоване на розвиток особистості в цілому, формування самосвідомості та самоідентифікації через опанування знань про власну культуру та збагачення досвіду, розуміння різниць між мовами та культурами інших країн (Council of Europe, 2003, с. 6).

Постановка проблеми. Особливостями викладання англійської мови для професійного спілкування майбутнім вчителям в умовах воєнного стану в Україні є:

1) Дистанційне навчання: участь у навчанні вимагає використання як синхронних (з реальним часом), так і асинхронних (без прив'язки до часу) онлайн-форматів.

2) Обмежена кількість годин: час, відведений на вивчення іноземної мови, може бути обмеженим, але вимоги до рівня володіння мовою залишаються високими.

3) Різний рівень іншомовної комунікативної компетентності: здобувачі можуть мати різний рівень комунікативної компетентності з іноземної мови.

4) Професійно-орієнтоване навчання: навчання іноземній мові спрямоване на розвиток мовленнєвих вмінь і навичок, необхідних для професійної діяльності вчителя.

Враховуючи перехід на дистанційну форму навчання, важливим стає розробка та використання цифрових ресурсів, які сприяють успішному вивченню іноземної мови в умовах воєнного стану.

Аналіз досліджень. *Професійно орієнтовану англомовну комунікативну компетентність* (ПОАКК) майбутнього вчителя математики розглядаємо як здатність і готовність впроваджувати англомовне спілкування в контексті професійної діяльності. Ця компетентність включає в себе активне та практичне володіння іноземною мовою майбутнім вчителем математики як засобом для висловлення та формулювання своїх думок у контексті фахової діяльності. Це вимагає спеціальних знань як з іноземної мови, так і з фахового предмету, а також розуміння норм та правил поведінки в професійній спільноті, в якій відбувається це спілкування (Дмітренко, 2020, с.143). Крім того, професійно орієнтоване англомовне спілкування передбачає розвиток умінь для самостійного навчання, враховуючи широкий загальноосвітній контекст, що допомагає майбутньому вчителю математики бути компетентним у професійному спілкуванні англійською мовою під час фахової практики, роботи та загалом життя (Dmitrenko et al., 2020).

Питання застосування засобів ІКТ у процесі вивчення іноземних мов досліджувалося багатьма науковцями. У працях Ebadi і Goodarzi (2017), Hsu (2017), Jalali і Dousti (2014), Öz (2015) підтверджено велике значення ІКТ у процесі вивчення іноземної мови, а також високий рівень позитивного ставлення до комп'ютерного навчання мови (CALL) студентів, що вивчають англійську мову як іноземну. У роботі Yao (2016) повідомляється, що студенти позитивно ставляться до вивчення англійської мови через Інтернет, а дослідження Gurevych та ін. (2022) підтверджує схвальне ставлення студентів щодо використання електронних посібників на уроках іноземної мови. Результати досліджень Alshabeb і Almqarn (2018) свідчать, що ІКТ відіграють помітну роль у навчанні іноземних мов.

Крім того, можливості, які викладачі можуть отримати від застосування ІКТ на заняттях з англійської мови (і поза ним) розкрито у роботах Sutherland та ін. (2004), Rosa (2016), Awada та ін. (2020). Lai, Hu, і Liu (2018), досліджували досвід вивчення іноземної мови студентами поза класом, а також фактори впливу на навчання дистанційно. Lee і Dressman (2018) вивчали питання цифрового вивчення іноземної мови з акцентом на форму та зміст. Дослідження також показують, що ІКТ можуть допомогти викладачам досягти педагогічних цілей, а також позитивно впливати на мовленнєві навички і вміння студентів у вивченні іноземної мови (Røkenes, & Krumsvik, 2016).

Створення цифрових курсів з іноземної мови на освітніх платформах, які включають в себе усі потрібні початкові матеріали, а також інструменти для перевірки виконаних завдань представлено у роботі Gałan і Póltorak (2019). Використання електронних облікових записів студентів, електронних листів, онлайн-форумів та чати спілкування для занять з іноземної мови описано Janowska (2017). Стаття Budiman (2020) досліджує роботу студентів з освітнім

сайтом викладача іноземної мови. Робота з платформами MOODLE на он-лайн-заняттях з EFL вивчалася у роботі Huzairin та ін.(2020). У роботі Nocentini та ін. (2015) вивчалися можливості урізноманітнення он-лайн-уроків іноземної мови за допомогою використання інтерактивних комп'ютерних ігор, а також надано рекомендації запровадження елементів навчання через гру. Carrió-Pastor і Skorczynska (2015) досліджували вплив навчальної гри та інтерактивних завдань на розвиток вмінь аудіювання, говоріння, читання і письма учнів на онлайн-уроках з іноземної мови.

Таким чином, впровадження та застосування ІКТ на заняттях англійської мови може бути розглянуто з різних аспектів. Ось кілька можливих ролей ІКТ на таких заняттях:

1) *Ефективний допоміжний технічний наочно-аудіовізуальний засіб*: ІКТ можуть допомагати створювати наочні та аудіовізуальні матеріали для кращого розуміння та сприйняття матеріалу.

2) *Допоміжний засіб навчально-пізнавальної діяльності студентів*: ІКТ можуть сприяти активній роботі здобувачів над власними завданнями та завданнями для самостійного вивчення.

3) *Засіб підвищення мотивації та бажання здобувачів вивчати іноземну мову*: використання цікавих та інтерактивних програм або ігор може заохочувати студентів активно займатися вивченням мови.

4) *Швидкий та ефективний засіб оцінювання та контролю знань, вмінь та навичок студентів*: ІКТ можуть допомагати викладачам проводити тести, контрольні роботи та оцінювання в більш швидкий та об'єктивний спосіб.

5) *Засіб підвищення інтерактивної та комунікативної діяльності*: використання відео-конференцій, вебінарів та інших інтерактивних інструментів дозволяє стимулювати комунікацію та обмін інформацією між студентами та викладачами.

Крім цього, використання ІКТ у викладанні англійської мови дає можливість не використовувати традиційні форми навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні та розвитку ПОАКК.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити технологію застосування цифрових ресурсів і засобів задля підвищення рівня професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики в умовах воєнного стану. *Гіпотеза дослідження* полягає в тому, що рівень ПОАКК майбутніх учителів математики підвищиться, якщо у процесі дистанційного вивчення англійської мови для професійного спілкування застосовувати цифрові ресурси і засоби дотримуючись розробленої освітньої технології.

Виклад основного матеріалу. Досвід використання ІКТ у процесі проведення практичних занять з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» в умовах воєнного стану, а також аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження, дозволили нам обґрунтувати технологію використання цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування, яка використовується на всіх етапах організації освітнього процесу: як підготовці до занять, так і в процесі навчання; при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі, корекції, підведенні підсумків. У практичній роботі зазначені технології дозволяють стимулювати активність та інтерактивність у навчанні, комбінувати індивідуальну та групову роботу, створювати комфортні умови для студентів та оптимізувати процес вивчення англійської мови для професійного спілкування. Також, це сприяє розвитку ПОАКК студентів, що є важливими в сучасному освітньому середовищі.

У процесі теоретичного аналізу формування та розвитку ПОАКК майбутнього вчителя математики було виокремлено наступні критерії: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та

креативний. За означеними критеріями перевірялась розвиненість ПОАКК до і після експериментального навчання з використанням технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування. Відповідно до кожного з критеріїв визначено три рівні розвиненості ПОАКК майбутнього вчителя математики: низький, середній та високий.

Наведемо приклади використання цифрових ресурсів і засобів, якими послуговувалися в експериментальному навчанні майбутніх учителів математики на заняттях з англійської мови для професійного спілкування у процесі реалізації розробленої технології.

Створення ресурсного онлайн-центру для студентів, призначеного для вивчення англійської мови в контексті математики, дозволяє студентам мати доступ до різноманітних навчальних матеріалів та інструментів для вдосконалення своєї англійської мови для професійного спілкування в галузі математики, що сприяє їхньому навчанню та розвитку. Основні переваги цифрового онлайн-ресурсу «English for Students of Mathematics» включають:

1. *Автономне навчання.* Студенти можуть навчатися власним темпом і мати доступ до матеріалів, коли це зручно для них, що підвищує ефективність навчання.

2. *Актуальність та оновлення.* Завдяки можливості оновлювати матеріали швидко та легко, викладач може забезпечувати студентів актуальною інформацією та завданнями.

3. *Інтерактивність та різноманітність.* Інтерактивні завдання дають можливість студентам взаємодіяти з матеріалом різними способами, що сприяє глибшому розумінню та застосуванню знань і навичок.

4. *Розвиток професійних навичок.* Студенти отримують можливість вдосконалювати професійні навички, такі як переклад, аналіз іноземних джерел, підготовка до публічних виступів, письмове спілкування і багато інших.

5. *Підвищення мотивації.* Такий доступний та інтерактивний підхід до вивчення іноземної мови підвищує мотивацію студентів до вивчення англійської мови, особливо коли вони бачать, що це стосується їх майбутньої професійної діяльності.

Отже, розроблений цифровий онлайн-ресурс дозволяє зробити навчання англійської мови для професійного спілкування більш ефективним і спрямованим на конкретні потреби студентів, сприяє розвитку професійних навичок і вмінь та іншомовної комунікативної компетентності. Така робота сприяє не лише вивченню мови, але й підготовці студентів до практичного використання англійської мови у своїй майбутній професійній діяльності, що є надзвичайно важливим.

Створений програмний засіб може використовуватися під час аудиторної, самостійної та автономної роботи студентів, а також для створення дистанційних курсів із дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)».

Задля інтерактивного проведення онлайн-занять з іноземної мови використовувалися різні застосунки, опишемо деякі з них.

Універсальний конструктор інтерактивних завдань *LearningApps.org* призначено для підтримки процесу навчання англійської мови за допомогою інтерактивних модулів. Створювати інтерактивні завдання за готовими шаблонами може і викладач, і студент. Така перевірка та закріплення знань студентів в ігровій формі сприяє формуванню їх пізнавального інтересу до освітнього компонента «Англійська мова». Сервіс з галереєю загальнодоступних інтерактивних завдань англійською мовою є корисним інструментом для навчання студентів. Усі навчальні матеріали можна розмістити як у загальному доступі, так і для приватного використання.

Ефективним мобільним навчальним застосунком для занять англійської мови є *Quizlet*, який використовується для вивчення і повторення лексичного та граматичного матеріалу за допомогою власноруч створених карток, що сприяє швидкому засвоєнню англійського навчального матеріалу. Додаток *Quizlet Live* дає змогу перевірити якість засвоєного лексичного матеріалу в індивідуальному чи груповому форматі.

Платформа *Kahoot!* є потужним інструментом для інтерактивного навчання та оцінювання. Ось деякі з її переваг та можливостей: *доступність та зручність*: користувачі можуть отримати доступ до платформи з будь-якого браузера та на різних пристроях з підключенням до Інтернету, що робить її дуже зручною для студентів та викладачів; *створення інтерактивних тестів та ігор*: викладачі можуть створювати власні інтерактивні тести, ігри та квести для залучення студентів у навчання та перевірки їхніх знань; *база готових завдань*: крім створення власних завдань, викладачі можуть скористатися готовими завданнями та іграми, які доступні в бібліотеці *Kahoot!*, що заощаджує час та зусилля; *дискусії та презентації*: платформа дозволяє проводити дискусії та презентувати навчальний матеріал, залучаючи студентів до активного участі; *автоматичне оцінювання*: *Kahoot!* надає автоматичну звітність та результати відповідей студентів, що допомагає викладачам визначити рівень розуміння матеріалу та покращити освітній процес; *інтерактивність та залучення*: ігровий підхід до навчання за допомогою *Kahoot!* створює інтерактивну атмосферу, яка сприяє залученню студентів та підвищенню їхнього інтересу до навчання.

Дослідження щодо доцільності використання технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики складалося з трьох етапів. Завданням *першого етапу* дослідження було вимірювання рівня розвитку ПОАКК майбутніх учителів математики в ЕГ і КГ до початку експериментального навчання. Завданням *другого етапу* було проведення власне експериментального навчання в ЕГ за технологією з використанням цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування, і традиційного навчання в КГ. Завданням *третього етапу* було діагностування й порівняння рівня розвитку ПОАКК майбутніх вчителів математики у контрольній та експериментальній групах після введення в дію активного педагогічного чинника впливу, а саме технології з використанням цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування.

Досліджувана вибірка майбутніх учителів математики була розподілена на дві однорідні групи: контрольну групу (КГ) – формування ПОАКК у звичних умовах та експериментальну групу (ЕГ) – формування ПОАКК під дією впливу активного педагогічного чинника, тобто з використанням ІКТ. Учасниками дослідження були студенти другого року навчання спеціальності «Середня освіта. Математика», «Математика» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Загальна кількість учасників: 50 чоловік, по 25 чоловік в КГ і ЕГ. Експериментальне навчання проводилось протягом одного семестру (17 тижнів), заняття з дисципліни «Англійська мова для професійного спілкування» відбувалися два рази на тиждень. Заняття проводились в он-лайн режимі синхронно, тривалість заняття: 80 хвилин. Студенти були проінформовані про цілі, завдання і умови проведення експериментального навчання і брали участь добровільно.

Перед початком і після проведення експериментального навчання було проведено зріз знань щодо оцінки рівня розвиненості ПОАКК майбутніх вчителів математики. Зі здобувачами освіти було проведено тестування, щодо оцінки розвиненості ПОАКК відповідно до наступних програмних результатів навчання, яке складалося з 4 частин:

1) *Знання основних англomовних професійних термінів*. Цей компонент відображає, наскільки студенти розуміють і використовують специфічну термінологію у своїй професійній галузі.

2) *Здатність здійснювати переклад професійних текстів*. Вміння перекладати текст з однієї мови на іншу є важливим аспектом іншомовної комунікативної компетентності, особливо в навчальних та професійних контекстах.

3) *Здатність аналізувати зміст англomовних професійних джерел*. Цей компонент вимагає критичного мислення та здатності аналізувати та розуміти інформацію з англomовних професійних джерел.

4) *Вміння сприймати на слух усне мовлення*. Цей аспект важливий для спілкування та розуміння усного мовлення в професійному контексті.

Оцінювання проводилося експертами (викладачами англійської мови) за 100-бальною шкалою для чотирьох компонентів, кожен з яких оцінювався у 25 балів: 1) *Переклад англomовних математичних термінів*: Ця частина оцінює здатність студентів правильно перекладати математичні терміни і є важливою для їхнього розуміння професійної лексики. 2) *Переклад професійних англomовних текстів*: Ця частина дозволяє перевірити, наскільки ефективно студенти можуть перекладати більш складні тексти, що важливо для роботи з матеріалами на англійській мові. 3) *Аналіз та вибір професійних англomовних джерел*: Ця частина спрямована на оцінку здатності студентів вибирати та аналізувати англomовні джерела, що може бути корисним для їхньої педагогічної практики. 4) *Сприймання на слух усного мовлення*: Оцінка цього аспекту важлива, оскільки студенти мають здатність слухати і розуміти англomовні матеріали, які можуть бути важливими для їхньої майбутньої роботи. Максимальний рівень розвиненості окремих компонентів був оцінений максимум у 25 балів, мінімально можливий – в 1 бал. Сумарний бал за всіма компонентами визначав рівень розвиненості ПОАКК майбутніх вчителів математики: низький рівень – від 4 до 40 балів; середній – від 41 до 74 балів; високий – від 75 до 100 балів.

З метою перевірки однорідності груп, а також достовірності отриманих результатів, одержані дані статистично оброблялися з використанням критерію χ^2 Пірсона. Емпіричне значення, якого обчислювалося за формулою:

$$\chi^2_{\text{емпир.}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \quad (1)$$

де N і M – кількість членів ЕГ і КГ;

n_i , m_i – кількість членів ЕГ і КГ, що продемонстрували i -тий рівень готовності майбутніх учителів до змішаного навчання;

L – кількість виділених рівнів.

Узагальнені результати визначення рівня розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики у КГ і ЕГ за описаними критеріями (мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та креативний) представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1. Узагальнені результати рівнів розвиненості професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів математики

Рівні розвиненості		Критерії							
		Мотиваційний		Діяльнісний		Когнітивний		Креативний	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький рівень	Осіб	12	13	11	10	11	10	15	16
	%	52	54	42	40	44	42	58	60
Середній рівень	Осіб	10	10	12	13	10	12	8	7
	%	38	38	46	50	42	48	34	32
Високий рівень	Осіб	3	2	2	2	4	3	2	2
	%	10	8	12	10	14	12	8	8
Всього	Осіб	25	25	25	25	25	25	25	25
	%	100	100	100	100	100	100	100	100

Аналіз отриманих результатів в ЕГ і КГ свідчить про загальний низький рівень володіння студентами професійною англomовною термінологією, вмінь студентів перекладати професійні англomовні тексти, сприймати на слух усне мовлення професійного спрямування, тобто студентам бракує як професійних іншомовних вмінь, так і базових навичок аудіювання. Водночас, результати вказують на середній рівень умінь здобувачів освіти аналізувати професійні англomовні джерела, тобто студенти можуть орієнтуватися в англomовному змісті, проте їм бракує навичок цілісного опрацювання матеріалу.

Аналіз узагальнених результатів встановлення рівня розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики у КГ і ЕГ вказав на несуттєву статистичну різницю. На високому рівні розвиненості ПОАКК знаходяться 11% майбутніх вчителів контрольної групи та 9% майбутніх вчителів експериментальної групи; середній рівень притаманний 40% та 42% майбутніх учителів КГ і ЕГ відповідно, а низький 49% (однаковий) контрольній та експериментальній групах.

Критичне значення критерію χ^2 (число ступенів свободи рівне 2, рівень значущості $p < 0,05$) $\chi^2_{кр} = 5,991$, емпіричне значення $\chi^2_{емп} = 0,468$. З огляду на те, $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ приймається нульова гіпотеза H_0 , а саме різниця рівнів розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики у контрольній та експериментальній групах не є статистично значущою та носить випадковий характер. Звідси був зроблений висновок, що відмінність результатів в ЕГ і КГ до початку експериментального навчання статистично незначущий, тобто $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$. Отримані результати дали можливість встановити, що рівень розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики у контрольній та експериментальній групах не має суттєвих відмінностей.

Отже, оцінка рівня розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики за компонентами знання основних англomовних професійних термінів, здійснення перекладу професійних текстів, аналіз змісту англomовних професійних джерел, вміння сприймати на слух усне мовлення професійного спрямування засвідчила переважно низький або середній рівень знань, умінь і навичок в англomовному професійному спілкуванні майбутніх учителів математики та необхідність коригування програми навчання із залученням технології використання засобів ІКТ у процесі розвитку ПОАКК майбутніх учителів математики. Це зумовлено, тим, що рівень ПОАКК майбутнього вчителя математики сформований недостатньо, що може бути пов'язано з низькою поінформованістю щодо можливостей використання іншомовних інформаційних ресурсів у процесі професійно-орієнтованої навчальної діяльності. Результатом є обмежені можливості здобувача користуватися значними іншомовними ресурсами як паперовими, так і електронними.

У процесі експериментального навчання студенти КГ продовжили традиційне навчання англійської мови для професійного спілкування відповідно до робочої програми, а зі студентами ЕГ використовувалися технологія навчання із застосуванням цифрових ресурсів і засобів.

Після експериментального навчання було проведено прикінцевий зріз знань за чотирма критеріями в експериментальній і контрольній групах.

Оцінювання проводилося експертами (викладачами англійської мови) за 100-бальною шкалою для чотирьох компонентів, кожен з яких оцінювався у 25 балів: 1) *Переклад англomовних математичних термінів*: Ця частина оцінює здатність студентів правильно перекладати математичні терміни і є важливою для їхнього розуміння професійної лексики. 2) *Переклад професійних англomовних текстів*: Ця частина дозволяє перевірити, наскільки ефективно студенти можуть перекладати більш складні тексти, що важливо для роботи з матеріалами на англійській мові. 3) *Аналіз та вибір професійних англomовних джерел*: Ця частина спрямована на оцінку здатності студентів вибирати та аналізувати англomовні джерела, що може бути корисним для їхньої педагогічної практики. 4) *Сприймання на слух усного мовлення*: Оцінка цього аспекту важлива, оскільки студенти мають здатність слухати і розуміти англomовні матеріали, які можуть бути важливими для їхньої майбутньої роботи. Максимальний рівень розвиненості окремих компонентів був оцінений максимум у 25 балів, мінімально можливий – в 1 бал. Сумарний бал за всіма компонентами визначав рівень розвиненості ПОАКК майбутніх вчителів математики: низький рівень – від 4 до 40 балів; середній – від 41 до 74 балів; високий – від 75 до 100 балів.

Рівень розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики після експериментального навчання визначався за мотиваційним, діяльнісним, когнітивним та креативним критеріями. Результати динаміки рівнів розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики за

мотиваційним, діяльнісним, когнітивним та креативним критеріями представлено у Таблиці 2, а порівняльний аналіз усереднених показників рівнів сформованості розвиненості ПОАКК у Таблиці 3.

Таблиця 2. Узагальнений порівняльний аналіз рівнів розвиненості професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів математики

Рівні розвиненості професійної іншомовної компетентності	Зріз знань до експериментального навчання				Зріз знань після експериментального навчання			
	<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Мотиваційний критерій</i>								
<i>Низький</i>	13	52	13	54	12	48	10	42
<i>Середній</i>	9	38	10	38	11	42	11	44
<i>Високий</i>	3	10	2	8	2	10	4	14
<i>Діяльнісний критерій</i>								
<i>Низький</i>	11	42	10	40	9	38	8	32
<i>Середній</i>	12	46	13	50	14	52	13	52
<i>Високий</i>	2	12	2	10	2	10	4	16
<i>Когнітивний критерій</i>								
<i>Низький</i>	11	44	10	40	12	46	8	34
<i>Середній</i>	10	42	12	48	10	42	13	50
<i>Високий</i>	4	14	3	12	3	12	4	16
<i>Креативний критерій</i>								
<i>Низький</i>	14	58	15	60	14	56	11	44
<i>Середній</i>	9	34	8	32	9	36	10	40
<i>Високий</i>	2	8	2	8	2	8	4	16

Таблиця 3. Порівняльний аналіз усереднених показників рівнів розвиненості професійної іншомовної компетентності

Рівні розвиненості професійної іншомовної компетентності	до експериментальний зріз		після експериментальний зріз	
	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>	<i>Контрольна група</i>	<i>Експериментальна група</i>
	%	%	%	%
<i>Низький</i>	49	49	47	38
<i>Середній</i>	40	42	43	46,5
<i>Високий</i>	11	9	10	15,5
<i>Всього</i>	100	100	100	100

Отримані результати дали можливість встановити, що рівень розвиненості ПОАКК майбутніх вчителів математики в експериментальній групі позитивно змінився у порівнянні з контрольною групою. Так, в експериментальній групі зменшилась кількість майбутніх учителів, що продемонстрували низький рівень на 11%, натомість зросла кількість майбутніх вчителів математики з середнім рівнем на 4,5% та високим рівнем на 6,5%. Позитивні зміни є недостатньо значними, проте статистично значущими. Результати засвідчують, що застосовані цифрові ресурси і засоби у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування суттєво сприяють розвитку ПОАКК.

Для перевірки достовірності отриманих результатів нами було сформульовано нульову гіпотезу (H_0 – різниця рівнів розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики у контрольній та експериментальній групах є статистично не значущою) та альтернативну гіпотезу (H_1 – різниця рівнів розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики у

контрольній та експериментальній групах є статистично достовірною). У процесі оцінювання однорідності груп ми використовували статистичний критерій χ^2 відповідно до формули (1).

Критичне значення критерію χ^2 (число ступенів свободи рівне 2, рівень значущості $p < 0,05$) $\chi^2_{кр} = 5,991$, емпіричне значення $\chi^2_{емп} = 9,156$. З огляду на те, $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$ нульова гіпотеза H_0 відхиляється, а саме різниця рівнів розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики у контрольній та експериментальній групах є статистично значущою та носить закономірний характер.

У результаті опрацювання значень статистичних показників в ЕГ і КГ можна зробити висновок, що різниця між даними до і після експериментальних зрізів в ЕГ значуща, а різниця між даними констатувального і формувального експериментів у КГ незначуща (таблиця 4).

Таблиця 4. Значення критерію Пірсона

Групи	Розраховане значення $\chi^2_{\text{емп.}}$	$\chi^2_{\text{кр.}}$
		0,05
До експериментальний зріз		
ЕГ і КГ	0,468	5,991
Після експериментальний зріз		
ЕГ і КГ	9,156	5,991

Виявлені дані свідчать про те, що після проведення експериментального навчання студенти ЕГ показали дещо вищий рівень сформованості ПОАКК, ніж студентів КГ. Це виявилось можливим не в результаті дії випадкових причин, а в результаті переваг впровадження технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики, що підтвердило гіпотезу про ефективність розробленої і реалізованої в експериментальному навчанні технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування. Після впровадження в освітній процес технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування є більш вираженою здатність до знання основних англійських професійних термінів, здійснення перекладу професійних текстів, аналіз змісту англійських професійних джерел, вміння сприймати на слух усне мовлення професійного спрямування тощо.

Висновки. Аналіз результатів, здійснений методами математичної статистики з використанням критерію χ^2 Пірсона, дозволив зробити такі висновки: 1) виявлені відмінності є результатом реалізації розробленої нами технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики; 2) доведена результативність технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики; 3) педагогічні умови результативного формування рівнів розвиненості професійної іншомовної компетентності майбутніх учителів математики для технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування є необхідними і достатніми. Представлені дані експериментально зафіксували і підтвердили результативність розробленої і реалізованої технології застосування цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування, що забезпечило результативне формування рівнів розвиненості ПОАКК майбутніх учителів математики.

Таким чином, використання цифрових ресурсів і засобів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики із метою отримання, збереження, опрацювання, передачі та візуалізації інформації має наступні позитивні переваги: 1) розширення і урізноманітнення навчальної програми: цифрові ресурси дозволяють включати в освітній процес різноманітні автентичні матеріали, такі як текстові

дані з художньої літератури, статті, відеоматеріали та інше, що розширює теми і контексти, доступні для вивчення; 2) *доступ до автентичних матеріалів*: цифрові ресурси дозволяють студентам працювати з автентичними матеріалами, які використовуються в реальному житті, підвищуючи реалізм та актуальність навчання; 3) *зацікавленість і мотивація*: цифрові ресурси можуть бути захопливими для здобувачів і заохочувати їх вивчати іноземну мову. Можливість працювати власним темпом, інтерактивні завдання та графічні компоненти можуть збільшити мотивацію до навчання; 4) *індивідуалізація навчання*: цифрові ресурси надають можливість студентам працювати над іноземною мовою у власному темпі, вибираючи завдання та матеріали відповідно до своїх потреб та інтересів; 5) *підвищення якості навчання*: застосування цифрових ресурсів допомагає підвищити якість навчання, сприяючи кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу, покращуючи навички й вміння комунікації та сприяючи більш ефективному оволодінню іноземною мовою.

Водночас, у воєнний час з вимушеним переведенням українських університетів на дистанційну форму навчання використання викладачем і студентом ІКТ набуло певної динаміки. Якщо раніше використання ІКТ залежало лише від бажання викладача урізноманітнити процес вивчення іноземної мови або ж від вимог адміністрації ЗВО, то реалії сьогодення змушують педагога звернутися до технологічних інструментів навчання. Саме вони уможливають / допомагають навчати / вчитися швидше та ефективніше.

Отже, проведений аналіз результатів дослідження показав, що використання розробленої технології застосування ІКТ у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування майбутніми учителями математики дозволяє ефективніше формувати високі рівні ПОАКК під час підготовки в педагогічних ЗВО, що перевірено і доведено експериментальним навчанням. Це дає підстави для висновку про те, що гіпотеза дослідження доведена і підтверджена, а завдання дослідження – виконані.

Список використаних джерел

1. Дмитренко, Н. Є. *Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця: ТОВ «Твори», 2020.
2. Alshabeb, A., Almaqrn, R. A study of EFL Saudi students' use of mobile social media applications for learning. *Arab World English Journal*, v.4, n.4, p.214-226, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/call4.17>
3. Awada, G., Burston J., and Ghannage, R. Effect of Student Team Achievement Division through WebQuest on EFL Students' Argumentative Writing Skills and Their Instructors' Perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, v.33, n.3, p.275-300, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2018.1558254>
4. Budiman, A. ICT and foreign language learning: An overview. *Tarling: Journal of Language Education*, v.3, n.2, p.245-267, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24090/tarling.v3i2.3913>
5. Carrió-Pastor, M. L., Skorczynska, H. Collaborative learning and communication technologies in teaching business English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v.178, p.32-37, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.142>
6. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. In: Modern Languages Division, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1142/S0219498810003951>
7. Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., Voloshyna, O. Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, v.12, n.1, p.86-104, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/201>
8. Dmitrenko, N.Y., Voloshyna, O.V., Kizim, S.S., Mnyshenko, K.V. and Nahorniak, S.V.. Smart education in the prospective teachers' training. *CTE Workshop Proceedings* [Online], v.10, p.414-429, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.568>
9. Ebadi, S., Goodarzi, A. Exploring Iranian post and undergraduate EFL university students' attitudes toward CALL. *Call-Ej*, v.18, n.2, p.29-51, 2017.
10. Gałan, B., Półtorak, E. Modern technologies in foreign language teaching: expectations, challenges, perspectives. In: B. Orzeł (ed.): *What's new in new media*, p.65-78, 2019.
11. Gurevych, R., Dmitrenko, N., Petrova, A., Podzygun, O., Opushko, N. Use of an e-textbook for pre-service teachers in autonomous learning of English for specific purposes. *Information Technologies and Learning Tools*, v.89, n.3, p.64-77, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4941>
12. Hsu, L. EFL learners' acceptance of technology in a computer-assisted language learning (CALL) context: The role of intrinsic-extrinsic motivation in English learning. *International Journal of Information and Education Technology*, v.7,

- n.9, p. 679-685, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.9.953>
13. Huzairin H., Gede E. P., Bambang R. Technology and language learning: English as a Foreign Language learners' use of smartphones for online informal learning in Indonesia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 13, n. 3, p. 103-120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24657>
 14. Jalali, S., Dousti, M. Attitudes of Iranian EFL learners towards call: the effect of treatment length investigated. *Malaysian Journal of ELT Research*, v.10, n.1, p. 46-62, 2014.
 15. Janowska, I. Mediation and mediation activities in foreign language teaching. *Foreign Languages at School*, v.61, n.3, p.80-87, 2017.
 16. Lai, C., Hu, X., Lyu, B. Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, v.31, n.1-2, p.114-143, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1391293>
 17. Lee, J., Dressman, M. When IDLE hands make an English workshop: Informal digital learning of English and language proficiency. *TESOL Quarterly*, v.52, n.2, p. 435-445, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.422>
 18. Matiash, O.F. Mykhailenko, L. Dmitrenko, N. Kateryniuk, H. and Kalashnikov, I. The Use of ICT Tools in Teaching Mathematical Modeling to Students. In *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology (AET-2021)*, SciTePress, p. 675-687, 2021. DOI: 10.5220/0012066900003431
 19. Nocentini, A., Zambuto, V., Menesini, E. Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, v.23, p.52-60, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
 20. Öz, H. Investigating the relationship between foreign language learning and CALL attitudes among EFL freshman students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v.176, p. 1041-1049, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.576>
 21. Røkenes, F. M., Krumsvik R. J. Prepared to Teach ESL with ICT? A Study of Digital Competence in Norwegian Teacher Education. *Computers and Education*, v.97, p.1-20, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>
 22. Rosa, D. Experiences, Perceptions and Attitudes on ICT Integration: A Case Study among Novice and Experienced Language Teachers in the Philippines. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, v. 12, n. 3, p. 37-57, 2016. DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124823>
 23. Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S. Transforming Teaching and Learning: Embedding ICT into Everyday Classroom Practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 20, n. 6, p. 413-425, 2004. DOI: [10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x)
 24. Yao, S. Research on web-based autonomous English learning of engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, v.11, n.6, p. 4-9, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i06.5802>

References

1. Dmitrenko, N. Ye. (2020). *Avtonomne navchannia profesiino oriietovanoho anhlomovnoho spilkuvannia maibutnikh uchyteliv matematyky* [monohrafiia]. [Autonomous teaching of professionally oriented English communication of intending mathematics teachers [monograph]]. Vinnytsia: Tvory. [\[in Ukrainian\]](#).
2. Alshabeb, A., Almaqrn, R. (2018). A study of EFL Saudi students' use of mobile social media applications for learning. *Arab World English Journal*, 4(4), 214-226. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/call4.17>
3. Awada, G., Burston J., and Ghannage, R. (2020). Effect of Student Team Achievement Division through WebQuest on EFL Students' Argumentative Writing Skills and Their Instructors' Perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 275-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2018.1558254>
4. Budiman, A. (2020). ICT and foreign language learning: An overview. *Tarling: Journal of Language Education*, 3(2), 245-267. DOI: <https://doi.org/10.24090/tarling.v3i2.3913>
5. Carrió-Pastor, M. L., Skorczynska, H. (2015). Collaborative learning and communication technologies in teaching business English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 32-37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.142>
6. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. In: Modern Languages Division. DOI: <https://doi.org/10.1142/S0219498810003951>
7. Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., Voloshyna, O. (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 86-104. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/201>
8. Dmitrenko, N.Y., Voloshyna, O.V., Kizim, S.S., Mnyshenko, K.V. and Nahorniak, S.V. (2023). Smart education in the prospective teachers' training. *CTE Workshop Proceedings*, 10, 414-429. DOI: <https://doi.org/10.55056/cte.568>
9. Ebadi, S., Goodarzi, A. (2017). Exploring Iranian post and undergraduate EFL university students' attitudes toward CALL. *Call-Ej*, 18(2), 29-51.
10. Gałan, B., Półtorak, E. (2019). Modern technologies in foreign language teaching: expectations, challenges, perspectives. In: B. Orzel (ed.): *What's new in new media*, 65-78.
11. Gurevych, R., Dmitrenko, N., Petrova, A., Podzygun, O., Opushko, N. (2022). Use of an e-textbook for pre-service

- teachers in autonomous learning of English for specific purposes. *Information Technologies and Learning Tools*, 89(3), 64-77. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4941>
12. Hsu, L. (2017). EFL learners' acceptance of technology in a computer-assisted language learning (CALL) context: The role of intrinsic-extrinsic motivation in English learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(9), 679-685. DOI: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.9.953>
13. Huzairin H., Gede E. P., Bambang R. (2020). Technology and language learning: English as a Foreign Language learners' use of smartphones for online informal learning in Indonesia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 103-120. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24657>
14. Jalali, S., Dousti, M. (2014). Attitudes of Iranian EFL learners towards call: the effect of treatment length investigated. *Malaysian Journal of ELT Research*, 10(1), 46-62.
15. Janowska, I. (2017). Mediation and mediation activities in foreign language teaching. *Foreign Languages at School*, 61(3), 80-87.
16. Lai, C., Hu, X., Lyu, B. (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 114-143. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1391293>
17. Lee, J., Dressman, M. (2018). When IDLE hands make an English workshop: Informal digital learning of English and language proficiency. *TESOL Quarterly*, 52(2), 435-445. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.422>
18. Matiash, O.F. Mykhailenko, L. Dmitrenko, N. Kateryniuk, H. and Kalashnikov, I. (2021). The Use of ICT Tools in Teaching Mathematical Modeling to Students. In *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology (AET-2021)*, SciTePress, 675-687. DOI: 10.5220/0012066900003431
19. Nocentini, A., Zambuto, V., Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
20. Öz, H. (2015). Investigating the relationship between foreign language learning and CALL attitudes among EFL freshman students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 1041-1049. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.576>
21. Røkenes, F. M., Krumsvik R. J. (2016). Prepared to Teach ESL with ICT? A Study of Digital Competence in Norwegian Teacher Education. *Computers and Education*, 97, 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.014>
22. Rosa, D. (2016). Experiences, Perceptions and Attitudes on ICT Integration: A Case Study among Novice and Experienced Language Teachers in the Philippines. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 12(3), 37-57. DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124823>
23. Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S. (2016). Transforming Teaching and Learning: Embedding ICT into Everyday Classroom Practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 413-425. DOI: [10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x)
24. Yao, S. (2016). Research on web-based autonomous English learning of engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(6), 4-9. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i06.5802>
25. Journal of Emerging Technologies in Learning, 11(6), 4-9. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i06.5802>

УДК 373.015.3:[159.952.13:165]:81'243

DOI: 10.31652/2786-9083-2023-1-74-82

Малінка Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-7257-4172
elena.malinka17@gmail.com

Лобачук Інна Миколаївна, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-3807-799
innalobachuk85@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

У статті акцентовано на значущості розвитку в учнів загальноосвітніх шкіл пізнавального інтересу як провідного чинника підвищення результативності вивчення іноземної мови.

Схарактеризовано основні організаційно-педагогічні умови, реалізація яких в умовах освітнього процесу сприятиме формуванню пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови: формування готовності школярів до навчальної діяльності з вивчення іноземної мови; створення та підтримка адекватного інтелектуального та емоційного фону навчальної групи; використання різноманітних форм організації пізнавальної діяльності (застосування сучасних аудіовізуальних засобів, автентичних та професійно-орієнтованих матеріалів, матеріалів автобіографічного та країнознавчого характеру, вміле поєднання різних видів мовної діяльності на одному занятті); створення ситуації успіху для кожного учня; культурологічна спрямованість навчальних матеріалів.

Ефективними прийомами стимулювання розвитку інтересу учнів до вивчення іноземної мови визначено такі методи, як "навчання з захопленням", застосування різноманітних засобів педагогічної евристики педагогічної імпровізації, педагогічного гумору. Актуалізовано роль інтерактивних методів навчання, які являють собою такий спосіб цілеспрямованого інтенсивного включення учня в освітню взаємодію, за якого головною метою стає вирішення конкретних освітніх завдань на основі взаємодії, самотивованого саморозкриття, духовно-морального взаєморозуміння та прийняття.

Розкрито зміст та специфіку застосування методу проєктів як засобу розвитку пізнавального інтересу при вивченні іноземної мови, який сприяє удосконаленню мовних знань, підвищує рівень практичного володіння англійською мовою, сприяє розумінню необхідності міждисциплінарних зв'язків, формує навички самостійної діяльності, ініціативність.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, форми організації пізнавальної діяльності, інтерактивні методи навчання, метод проєктів.

Olena Malinka, PhD (Pedagogy),

Senior Lecturer of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-7257-4172

elena.malinka17@gmail.com

Inna Lobachuk, PhD (Pedagogy),

Senior Lecturer of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID ID 0000-0002-3807-799

innalobachuk85@gmail.com

FORMATION OF COGNITIVE INTEREST IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A SECONDARY SCHOOL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

The article focuses on the importance of the development of cognitive interest of secondary school students as a leading factor in increasing the effectiveness of foreign language learning.

The main organizational and pedagogical conditions are characterized, the implementation of which in the conditions of the educational process will contribute to the formation of cognitive interest in learning a foreign language: the formation of schoolchildren's readiness for educational activities in the study of a foreign language; creating and maintaining an adequate intellectual and emotional background of the study group; the use of various forms of organization of cognitive activity (the use of modern audiovisual means, authentic and professionally oriented materials, autobiographical and country studies materials, a skillful combination of different types of language activities at one lesson); creating a situation of success for every student; cultural orientation of educational materials.

Such methods as "learning with enthusiasm", the use of various means of pedagogical heuristics, pedagogical improvisation, and pedagogical humor are defined as effective methods of stimulating the development of students' interest in learning a foreign language. The role of interactive teaching methods has been updated, which are a method of purposeful intensive inclusion of the student in educational interaction, the main goal of which is to solve specific

educational tasks based on interaction, self-motivated self-disclosure, spiritual and moral mutual understanding and acceptance.

The content and specifics of the application of the project method as a means of developing cognitive interest in learning a foreign language, which contributes to the improvement of language skills, increases the level of practical knowledge of the English language, promotes the understanding of the need for interdisciplinary connections, forms the skills of independent activity and initiative, are revealed.

Keywords: cognitive interest, forms of cognitive activity organization, interactive learning methods, project method.

Реалії глобальної взаємозалежності та культурного розмаїття визначають нині потребу України в освіті та вихованні покоління з новим типом мислення.

Інтеграційні суспільні процеси змінюють статус іноземної мови в сучасному суспільстві та функції, які вона виконує у цьому суспільстві. Пріоритетними стають встановлення взаєморозуміння між народами та забезпечення доступу до різноманіття світової політики та культури. Знання іноземної мови стає необхідною частиною особистого та професійного життя людини. Тому до іноземної мови, як до навчального предмета, пред'являються особливо високі вимоги. Водночас практика засвідчує про невисокий інтерес учнів до вивчення іноземної мови, що позначається і на якості формування іншомовної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури посприяв розумінню сучасного стану проблеми розвитку пізнавального інтересу до іноземної мови. Так, загальнопедагогічні аспекти проблеми інтересу до навчання досліджували В.Онищук, Н. Холодна та ін. Різні аспекти проблеми розвитку пізнавального інтересу вивчали Н.Бібік, К.Делікатний, В.Демиденко, Є.Киричук, В.Онищук, В. Шморгун, О. Синиця, О. Савченко, Л.Терлецька, К.Eklund, C.L.Neitzel, J.Pulkkinen та ін.

Проблемі формування та розвитку в учнів інтересу до вивчення іноземної мови присвячено праці Л.Василенко, С.Деркач, Г.Маркової, А.Кушнір, Л.Макаренко, Н. Холодної, R.Varas, D.C.Castro та ін.

Мета статті – провести аналіз теоретичних і методичних аспектів проблеми формування пізнавального інтересу учнів до вивчення іноземної мови, охарактеризувати найбільш ефективні прийоми і технології стимулювання пізнавального інтересу.

Виклад основного матеріалу. Успіх навчання іноземної мови значною мірою визначається розумовою працездатністю учня, яка знаходиться під впливом таких чинників, як мотивація, наявність мети та пізнавального інтересу. Ці чинники роблять процес пізнання цікавим і особистісно значущим для учнів, підвищують темпи й обсяг засвоєння матеріалу, знімають чи зменшують навчальні навантаження. Інтерес до іноземної мови формує стійку спрямованість учня щодо оволодіння глибокими знаннями та міцними практичними навичками й досягнення у мові належного рівня майстерності.

Г.Бондар, А.Іванчук зазначають, що «інтерес до пізнання є одним із елементів, що вивільняє механізм сприйняття та створює умови для активізації пізнавальної діяльності. Пізнавальний інтерес являє собою інтерес до дії, цілеспрямований пошук кращих шляхів і рішень пізнавальних завдань, пов'язаний із зусиллями у подоланні перешкод і є важливим стимулом у розвитку таких якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість та працьовитість, які є необхідними для вивчення іноземної мови» (Bondar, Ivanchuk, 2022, p.19).

Охарактеризуємо основні організаційно-педагогічні умови, дотримання яких в умовах освітнього процесу сприятиме формуванню пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови.

Перша умова - формування готовності школярів до навчальної діяльності з вивчення іноземної мови. За готовністю в цьому випадку розуміється такий стан мобілізації всіх психофізіологічних систем учня, які здатні забезпечити йому ефективне оволодіння

навчальним предметом. Умова реалізується через роз'яснення завдань та зміст навчального предмета «Іноземна мова», його роль у системі освіти, в орієнтації на майбутню професію; позначення практичної та теоретичної значущості одержуваних знань для інтелектуального та культурного розвитку особистості; оволодіння учнями основним понятійним апаратом; розвиток навичок аналізу та синтезу тощо.

У проблемі формування готовності до вивчення іноземної мови важливе місце займає питання розвитку внутрішньої мотивації. Відомо, що мотивація є «стартовим механізмом» будь-якої діяльності людини, вона викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів та прийомів, їхнє впорядкування для досягнення цілей. Як правило, навчальна діяльність учнів стимулюється одночасно декількома мотивами, один з яких є провідним (основним), а інші – вторинними. При цьому, між рівнем розвитку пізнавальної активності учнів та розвитком внутрішньої мотивації існує пряма залежність: формування внутрішньої мотивації обумовлюється підвищенням пізнавальної активності учнів.

Друга умова - створення та підтримка адекватного інтелектуального та емоційного фону навчальної групи. А.Боднар, Н.Макаренко зауважують, що «треба прагнути, аби здобуті на уроках знання викликали в особистості емоційний відгук, активізували моральні, інтелектуальні та естетичні почуття» (Bodnar, Makarenko, 2014, p.36). При цьому «поле» інтелектуальної напруги припускає, що кожен член колективу (і учень, і вчитель) отримує нагоду реалізувати свої інтелектуальні можливості, а взаємообмін ролями здатний посилити як тенденції до співробітництва, так і потенціал власне інтелектуального поля.

Крім того, чинник психологічно-емоційного комфорту передбачає врахування індивідуально-особистісних якостей кожного учня. Відомо, що рівень розумового розвитку, рівень іншомовних здібностей, рівень пізнавальної активності на заняттях з іноземної мови визначають загальний рівень індивідуально-особистісного розвитку учнів. Відтак, обов'язковим є створення на уроках з іноземної мови умов, що сприяють розвитку індивідуальності кожного учня та зняття різноманітних психологічних бар'єрів шляхом створення сприятливої атмосфери, розробки різних освітніх маршрутів для учнів.

Наступна умова – використання різноманітних форм організації пізнавальної діяльності. Зміст умови передбачає застосування сучасних аудіовізуальних засобів, автентичних та професійно-орієнтованих матеріалів, матеріалів автобіографічного та країнознавчого характеру, вміле поєднання різних видів мовної діяльності на одному занятті.

Свою ефективність, як зауважує, І.Поспелкіна, засвідчує інтерактивне навчання, засноване на діалогічному мовленні (Pospielkina, 2006).

А.Назарчук та Т.Желіхівська додають, що «інтерактивне навчання передбачає наповнення активною взаємодією всіх учнів» (Nazarchuk, Zhelikhivska, 2012, p.206).

Своєю чергою, І.Дівакова, пропонує реалізовувати інтерактивне навчання засобами використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що сприяють навчанню вміння дискутувати (Divakova, 2007).

З-поміж найбільш ефективних І.Дівакова називає наступні:

- мікрофон, «мозковий штурм», ажурна пилка, «незакінчене речення» (за умови використання фронтальної форми організації навчання);
- «Обличчя до обличчя», «Один – удвох – усі разом» (при роботі в парах);
- акваріум, рольові ігри та драматизації (при роботі в малих групах);
- «Спрощене судове слухання», метод «Прес», «Обери позицію» (технології навчання у дискусії) (Divakova, 2007).

Четверта умова – створення ситуації успіху для кожного учня як цілеспрямованого, організованого поєднання чинників, щоб забезпечити досягнення позитивних результатів у діяльності кожного учня окремо і колективу учнів загалом. А.Боднар, Н.Макаренко стверджують, що «пізнавальний інтерес виступає можливим мотивом навчання, який є

підґрунтям позитивного ставлення особистості до школи, до знань, який пов'язаний із радісними переживаннями від розумової праці, із постійним бажанням заглибитись у вивчення одного або декількох навчальних предметів (Bodnar, Makarenko, 2014, p.34). Переживання учнем ситуації успіху підвищує мотивацію навчання та розвиває пізнавальні інтереси, дозволяє відчувати задоволення від навчальної діяльності, стимулює до високої результативності праці. До того ж, проблема створення ситуації успіху не зводиться лише до навчальної компетенції та досягнень, у ній враховується та забезпечується очевидна можливість самореалізації особистості.

О.Гевко додає, що «позитивне підкріплення успіху є важливим стимулом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Невдача у навчанні, страх перед покаранням пригнічують учня, уповільнюють темп навчально-пізнавальної діяльності, знижують активність та працездатність, інтерес до предмету» (Hevko, 2014, p.54).

П'ята умова – культурологічна спрямованість навчальних матеріалів. Поряд з пізнавально-інформаційною цінністю культурологічно орієнтоване навчання забезпечує стійке емоційно-позитивне, ціннісне ставлення учнів до країни та народу мови, що вивчається, стимулює і розвиває пізнавальний інтерес учнів.

Значущим тут є фактор мовного середовища, який включає занурення учня у створене максимально природне мовне середовище шляхом підбору особливого автентичного лінгвокраїнознавчого та культурознавчого матеріалу. До уваги слід взяти і необхідність врахування рівня мовної компетенції, мовної інтуїції та відчуття мови. Мовна інтуїція в даному контексті може бути визначена як свого роду вміння відчувати іноземну мову, що вивчається, та розуміти ієрархічну взаємопов'язану структуру цієї мови, вгадувати на інтуїтивному рівні нові мовні явища.

Як засвідчує практика, саме ставлення учня до навчальної діяльності зумовлює його успіхи або невдачі. Окрім названих вище, ефективними прийомами стимулювання розвитку інтересу учнів до вивчення іноземної мови є такі методи, як «навчання з захопленням», застосування різноманітних засобів педагогічної евристики (А. Деркач, С. Щербак), педагогічної імпровізації, педагогічного гумору (І. Харченко).

Прикладне значення елементів евристики у вивченні англійської мови розкривають у своїх роботах А. Деркач та С. Щербак. Автори розробили дидактичну схему організації самостійної роботи, в якій містяться три розділи: (підготовчий, виконавчий, підсумковий), кожен з яких відрізняється самостійними тренувальними діями учнів, їх «вживанням» у ролі. Відбувається не тільки «вчення з захопленням», але і вирішення таких педагогічно-психологічних завдань, як:

- розвиток комунікативних навичок і вмінь слухачів у конкретній ситуації (монологічного, письмового і усного мовлення);

- здійснення контролю самостійної роботи слухачів і засвоєння ними мовного, мовленнєвого, інформаційного матеріалу, а також контролю комунікативних умінь по заданій темі;

- розвиток творчих здібностей учнів, а також уміння діяти в колективі, виконуючи свою індивідуальну роль.

Прикладом евристичного завдання може бути і завдання на швидкість (до прикладу, серія комунікативних завдань для роботи з газетою англomовного видання):

- скласти речення (з окремих слів);
- вказати частину статті, де використано це речення;
- зібрати статтю по частинах; - знайти заголовок до статті та визначити, в якій газеті вона могла бути надрукована;
- підготувати переказ статті;
- підготувати кілька запитань для інтерв'ю з проблем статті.

Продуктивними методами, орієнтованими на активізацію формування пізнавального інтересу учнів до вивчення англійської мови, є методи з педагогічною імпровізацією.

Педагогічну імпровізацію С.Дубяга тлумачить як сукупність педагогічних дій, умінь виконувати які є інтегративною багатокомпонентною якістю педагога, що дозволяє йому оперативно реагувати на ситуації, які несподівано виникають у ході навчально-виховного процесу (Dubiaha, 2007). Педагогічну імпровізацію можна представити такими трьома етапами:

- осяяння (інсайт). На цьому етапі відбувається несподіване виявлення оригінального рішення, що виникло з нестандартної ситуації;
- інтуїтивно-логічне осмислення ситуації: педагог, виправляючи становище, досягає поставлених цілей уроку;
- реалізація осмисленої ідеї.

Майстерність вчителя при практикуванні імпровізації, яка виключає будь які узагальнення, виявляється в індивідуальному підході до емоційної сфери, до переживань учнів, до їхнього самолюбства.

Евристика та імпровізація сьогодні досить вдало і результативно доповнюються педагогічним гумором, який сприяє формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості, підтримує в кожного школяра позитивні начала особистості, дає можливість вирішувати стресові ситуації, знімати розумову напругу, утверджує в людині загальнолюдські цінності у відносинах між вчителем і учнем, класним колективом.

О.Писарчук, В.Чайка наголошують, що «психолого-педагогічний потенціал гумору стане більш продуктивним, якщо буде використовуватися в процесі реалізації комплексу психолого-педагогічних умов: 1) створення атмосфери співпраці та довіри через вмиле використання гумористичних методів та прийомів; 2) адекватність гумору особливостям розвитку емоційної сфери молодших школярів; 3) органічне використання гумору у змісті навчального матеріалу» (Pysarchuk, Chaika, 2021, p.48).

Яскраві приклади з творів талановитих американських і англійських класиків ХІХ-ХХ ст. гумористичного спрямування (М. Твен, О. Генрі, Джером К. Джером, Ч. Діккенс та ін.) значно поживляють характер викладання. Інші засоби аудіовізуального характеру (кінокомедії, дискети із записами гумористичних пісень бардів та шоу-ансамблів, клоунада тощо) стають улюбленими для дітей.

У контексті проблематики нашого дослідження варто акцентувати, що мета навчання іноземної мови – практичне оволодіння учнями іноземною мовою. Відповідно, завданням вчителя є активізація діяльності кожного учня, створення ситуації їх творчої активності у процесі навчання. Ефективним при цьому є використання сучасних освітніх технологій, що не тільки поживляє та урізноманітнює освітній процес, а й відкриває великі можливості для розширення освітніх рамок, несе у собі величезний мотиваційний потенціал та сприяє індивідуалізації навчання.

Зокрема, проектна діяльність дозволяє учням виступати у ролі авторів, творців, підвищує творчий потенціал, розширює загальний кругозір, сприяє удосконаленню мовних знань. С.Купрікова метод проєктів аналізує як «систему навчання, гнучку модель організації навчального процесу, зорієнтовану на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення нового продукту учнем під контролем вчителя» (Kuprikova, 2013, p. 225). Науковиця доводить, що участь в проєктах підвищує рівень практичного володіння англійською мовою та комп'ютером, а головне – формує навички самостійної діяльності, ініціативність. Проєкт дає можливість учням висловити власні ідеї у зручній для них творчо продуманій формі. При цьому учні:

- досягають високих результатів у вивченні іноземної мови;
- мають практичну можливість застосувати навички, отримані під час уроків інформатики;

- розуміють необхідність міждисциплінарних зв'язків.

Очевидно, що метод проєктів має низку переваг перед традиційними методами навчання. Зокрема забезпечує:

- підвищення мотивації учнів щодо вивчення англійської мови;
- наочну інтеграція знань із різних предметів шкільної програми;
- простір для творчої діяльності.

Висновки. Сучасний тип комунікації ставить перед учителем завдання залучення кожного учня до активного пізнавального процесу з оволодіння іншомовними компетенціями, до активної комунікативно-пізнавальної, дослідницької діяльності. Відтак, необхідною є така організація освітнього процесу, яка забезпечить логічну послідовність постановки та вирішення дидактичних завдань на основі адекватного вибору змісту, форм, методів і освітніх технологій на кожному етапі оволодіння іншомовними компетенціями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар А. Я., Макаренко Н. Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. Наукові записки. Том 162. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2014. С.32-37.
2. Бондар Г., Іванчук А. Особливості формування і розвитку пізнавального інтересу у студентів немовних факультетів при навчанні іноземної мови. Педагогіка. Соціальна робота. Вип.1. 2022. С. 19-22.
3. Гевко О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учні на уроках у загальноосвітній школі. Людинознавчі студії. Педагогіка. Випуск 29. 2014. С.50-57.
4. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / І. І. Дівакова. Тернопіль: Мандрівець, 2007. 180 с.
5. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / С. М. Дубяга / НПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2008. 207 с.
6. Купрікова С.В. Шляхи реалізації проєктної методики при навчанні іноземної мови. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 4. С. 223-230.
7. Писарчук О., Чайка В. Психолого-педагогічний потенціал гумору як засобу навчання і виховання учнів початкової школи. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2021. № 2. С.41- 49.
8. Назарчук А.А, Желіхівська Т.М. Формування мотивації та інтересу до вивчення англійської мови на початковому етапі навчання. Педагогічний дискурс. Випуск 11. 2012. С.202-206.
9. Поспелкіна І. Інтерактивні технології навчання. Початкова освіта. 2006. № 44. С. 3-10.

REFERENCES

1. Bodnar A. Ya., Makarenko N. H. Shliakhy formuvannia piznavalnoho interesu osobystosti v protsesi profesiinoho samovyznachennia [Ways of forming a person's cognitive interest in the process of professional self-determination]. Naukovi zapysky. Tom 162. Pedahohichni, psykhohichni nauky ta sotsialna robota. 2014. S.32-37. [in Ukrainian].
2. Bondar H., Ivanchuk A. Osoblyvosti formuvannia i rozvytku piznavalnoho interesu u studentiv nemovnykh fakultetiv pry navchanni inozemnoi movy [Peculiarities of the formation and development of cognitive interest in students of non-language faculties during foreign language learning]. Pedahohika. Sotsialna robota. Vyp.1. 2022. S. 19-22. [in Ukrainian].
3. Hevko O. Aktyvizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti uchni na urokakh u zahalnoosvitnii shkoli [Activation of educational and cognitive activities of students in lessons in a secondary school]. Liudynoznavchi studii. Pedahohika. Vypusk 29. 2014. S.50-57. [in Ukrainian].
4. Divakova I. I. Interaktyvni tekhnolohii navchannia u pochatkovykh klasakh [Interactive learning technologies in primary grades] / I. I. Divakova. Ternopil: Mandrivets, 2007. 180 s. [in Ukrainian].
5. Dubiaha S. M. Pidhotovka maibutnix uchyteliv pochatkovoii shkoly do pedahohichnoi improvizatsii [Preparation of future primary school teachers for pedagogical improvisation]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / S. M. Dubiaha / NPU im. M. P. Drahomanova. K., 2008. 207 s. [in Ukrainian].
6. Kuprikova S.V. Shliakhy realizatsii proektnoi metodyky pry navchanni inozemnoi movy [Ways of implementing the project methodology in foreign language learning]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 2013. № 4. S. 223-230. [in Ukrainian].

7. Pysarchuk O., Chaika V. Psykholoho-pedahohichniyi potentsial humoru yak zasobu navchannia i vykhovannia uchniv pochatkovoї shkoly [Psychological and pedagogical potential of humor as a means of teaching and educating primary school students]. Naukovi zapysky. Serii: pedahohika. 2021. № 2. S.41- 49. [in Ukrainian].
8. Nazarchuk A., Zhelikhivska T.M. Formuvannia motyvatsii ta interesu do vyvchennia anhliiskoi movy na pochatkovomu etapi navchannia [Formation of motivation and interest in learning English at the initial stage of education]. Pedahohichniyi diskurs. Vypusk 11. 2012. S.202-206. [in Ukrainian].
9. Pospelkina I. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Interactive learning technologies]. Pochatkova osvita. 2006. № 44. S. 3-10. [in Ukrainian].

Наукове видання

Журнал крос-культурної освіти

№ 1 (2023)

Підписано до друку 18 жовтня 2023 р.

Формат 60x84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 6

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія Серія KB № 25466-15406P від 27.02.2023 р.